بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

"أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ"

The Effect of Using the Eisenkraft inquiry Model in the achievement and development of historical Thinking skills among tenth grade students in History

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج الدراسات وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

إعداد
"شيرين صالح أبو عرابي العدوان"
إشراف
مشرفاً رئيساً: أ. د إبراهيم عبد القادر القاعود
مشرفاً مشارك: د . خالد فياض محمد بني خالد

حقل التخصص – مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها

2014م

لجنة المناقشة

اثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مادة التاريخ

إعداد

شيرين صالح ابو عرابي العدوان

ماجستير مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك، ٢٠١١م.

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج الدراسات وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

الأستاذ الدكتور : إبراهيم عبد القادر القاعود.............................مشرفا رئيسا

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الدكتور : خالد فياض محمد بني خالد.............................مشرفا مشاركا

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور : هاني حتمل عبيدات.............................عضوا

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية أساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور : محمد مقبل عليمات.............................عضوا

أستاذ في مناهج التربية المهنية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور : أحمد محمود الجوارنة.............................عضوا

أستاذ في التاريخ، جامعة اليرموك

الدكتور : عودة عبد الجواد أبو سنينة.............................عضوا

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة عمان العربية المفتوحة

إهداء

ويطيب لي ويسر قلبي ، وقد بلغ هذا البحث نهايته بفضل الله أن أقدم هذا الجهد العلمي بكل الحب والاحترام والتقدير لأغلى الناس على قلبي....لمن علمني وأدبني لمن لمست في عينيه حباً للعلم والعلماء....

أملاً في مستقبل مشرق...لمن كان قصة نجاح في حياتي ونموذجاً أعتز بمحاكاته......

إنه أبي الحنون...... الذي قدم دروساً في الأبوة والتضحية والإرادة..........

كما أفخر وأعتز بتقديم هذا العمل العلمي لروح والدتي الحبيبة......

إلى من ساندني في دراستي وكان لي نعم العون.....زوجي الحبيب (بدر العدوان).....

وإلى قرة العين.. بسمة الحياة أبنائي عاصم.... وزيد.....

وإلى أخواني وأخواتي..........

و إلى زوجة والدي العزيزة ليلى سليم بريزات .....

الباحثة

شكر وتقدير

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين .

يسعدني وقد شارفت على إنهاء مرحلة هامة من مراحل الحياة الجامعية أن أتقدم بكل الشكر والتقدير لأستاذي الدكتور إبراهيم القاعود، الذي علمني في جميع مساقات الدراسة الجامعية لمرحلة الدكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، لقد كان نعم الأستاذ الجامعي المتميز الذي تابع العمل بكل تفاصيله.

وكل شكري، وتقديري وعرفاني إلى الدكتور خالد بني خالد، المشرف المشارك على ما قدمه لي من توجيهات سديدة ، كان لها أثر في إنجاز هذه الرسالة .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أساتذتي الأفاضل : الدكتور هادي طوالبة والأستاذ الدكتور هاني عبيدات والدكتور نضال الشريفين والدكتور محمد الخوالدة والدكتور معاذ الشياب والدكتورة عبير الرفاعي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من كان بجانبي أثناء إعدادي لهذه الرسالة، إلى مديرية تربية عين الباشا والى مشرفين مادة التاريخ وإلى المعلمين، والى مدارس لواء عين الباشا، وأشكر طلبة الصف العاشر الأساسي على حسن التعاون.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لما قدموه من ملاحظات قيمة أسهمت في إثراء هذه الدراسة.

شيرين صالح أبو عرابي العدوان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

العدوان ، شيرين صالح أبوعرابي . أثر نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ. أطروحة دكتوراة ، جامعة اليرموك .2014 (المشرف الرئيسي : أ.د إبراهيم القاعود والمشرف المشارك د. خالد بني خالد)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ ، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما . ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار لمهارات التفكير التاريخي تكون من(25) فقرة، وإعداد مقياس لمهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) تكون من (33) فقرة ، وتم إعداد اختبار تحصيلي للوحدة التعليمية (القدس تاريخ وحضارة) تكون من (30) فقرة ، وتم تدريس وحدة (القدس تاريخ وحضارة) وفقاً لمتطلبات نموذج ايزنكرافت الاستقصائي بمراحله السبعة، وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته.

تكونت عينة الدراسة من (85) طالباً وطالبة من أربع مدارس من مدارس مديرية تربية لواء عين الباشا في محافظة البلقاء، حيث تم اختيار مدرسة ذكور وأخرى إناث للمجموعة الضابطة وأخرى للمجموعة التجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة .

كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب وجود فروق دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابين لأداء أفراد الدراسة – طلبة العاشر الأساسي – البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس ومتغير الجنس والتفاعل بينهما، ولصالح أفراد طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة نموذج ايزنكرافت الاستقصائي

بمتوسط حسابي معدل (21,81) ، مقابل متوسط حسابي معدل (16,58) لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية.

وكشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير لتاريخي ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس ، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الرابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (20,31) مقابل متوسط حسابي معدل (15,98) لأداء طلبة المجموعة لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية .

كما أشارت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يعزى للجنس ، حيث كانت قيمة الدلالة الاحصائية له (0,222) وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية(α = 0.05).

الكلمات المفتاحية : نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، اختبار التحصيل، مهارات التفكير التاريخي، مادة التاريخ

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة على أن تعليم التفكير التاريخي، وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يتطلب استخدام استراتيجيات ونماذج تدريس توفر لهم مرافق تعليمية مناسبة، تتسم بالحيوية، والحرية، واحترام آراء المتعلمين، والتخلي عن القيود المفروضة على ما يقدمونه من آراء وأفكار، كما تتيح لهم فرص البحث والتقصي والتساؤل والتجريب، وتنفيذ الأنشطة لاكتساب المعرفة بأنفسهم، وتساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير، وتطوير العمليات العقلية لديهم بدلاً من الطرق التقليدية.

كما أن امتلاك المعلومات في المستقبل لن يشكل فارقاً جوهرياً بين الأمم والأفراد، وإنما ستأتي الفوارق الجوهرية الكبرى من مهارات استخدام المعلومات، وتحليلها، وتوظيفها، ولهذا فإن تنمية مهارات التفكير ستكتسب كل يوم أهمية إضافية (عمران، 2012).

وقد أصبح الاعتقاد السائد في الوقت الحالي يتمثل في التحول من الاهتمام بالمعرفة والمعلومات كغايات في حد ذاتها، إلى تنمية عقول المتعلمين، وإكساب هذه العقول القدرة على النقد والاستنتاج والابتكار، وغير ذلك من مهارات التفكير العليا. ولتحقيق ذلك تحول محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي وما يحتويه من مادة علمية، إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته، وكيفية استقباله للمعلومات، ومعالجتها، وتنظيمها، وتخزينها في الذاكرة طويلة الأجل، بحيث تصبح سهلة التذكر والتطبيق (الميهمي ومحمود، 2009).

ويتزايد الاهتمام بتنمية التفكير كأحد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلمين؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى المشكلات والتحديات العديدة التي أصبحت تواجه المجتمعات نتيجة للتغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت فيها جميع مظاهر الحياة المعاصرة. وإن حل هذه المشكلات، ومواجهة التحديات، والتصدي لها بنجاح لا يتم إلا من خلال العمليات العقلية التي يستخدمها الأفراد للحصول على المعلومات الضرورية المتعلقة بتلك المشكلات والتحديات وتذكرها، وجعلها ذات معنى، بالإضافة إلى كيفية معالجتها واستخدامها بشكل مناسب. وهذه العمليات أو النشاطات العقلية التي تسعى إلى اكتساب المعارف، وحل المشكلات، وتفسير المواقف الغامضة هي ما يطلق عليه التفكير (البيومي وعويضة، 1996).

وتتناول مناهج الدراسات الاجتماعية جوانب مهمة من الحياة، ألا وهو الماضي والحاضر والمستقبل، وتنمية التفكير في تلك الحياة بكل أبعادها هدف رئيس من أهداف تدريسها، لذا فإن مناهج الدراسات الاجتماعية يمكنها المشاركة في بناء الشخصية السوية، وتحقيق المواطنة الفعالة، والمشاركة الديمقراطية بما تتضمنه من محتوى علمي يعمل على تنمية تفكير المتعلمين، من خلال إثراء المواقف التعليمية وجعلها نابضة بالحياة، بحيث تثير اهتمامهم، وتشجعهم على التفكير (اللقاني، 1979).

كما أن الدراسات الاجتماعية تسعى إلى إعداد الأفراد بأسلوب يجعلهم قادرين على ممارسة التفكير الذي يكسبهم القدرة على حل المشكلات. ويبرز دور التاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعية كونه؛ لا يتوقف عند تسجيل وسرد أحداث الماضي فحسب، بل يعمل على تفسير تطور البشرية من خلال ربط هذا التطور بالأحداث الماضية، وانعكاسها على الحاضر والمستقبل أيضاً (Onsko, 2000) .

ويلعب التاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعيةدوراً مهماً في تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية، وهو علم يبحث في الماضي والحاضر والأحداث الزمانية والمكانية، وفي المجتمع الإنساني وتطوراته في المجالات السياسية والاقتصادية (حاطوم وعاقل، 1981).

"ويعد التاريخ واحداً من المواد التي تسهم في تكوين شخصية الفرد، بل إنه القلب النابض الذي تتدفق عبر شرايينه التجارب، والخبرات البشرية التي تراكمت منذ الأزل لتوقظ النفس من غفوتها، وتعيد إليها الثقة بأهميتها وقدرتها على العمل والعطاء. فدراسة التاريخ لا تقل قيمة عن دراسة أي علم آخر" (خريشة ، 1998، ص 1).

كما أن للتاريخ دوراً في تنوير المتعلم بالحاضر في ضوء الماضي، وكذلك فإنه وسيلة لبناء المستقبل،و لبناء الخلق والعقل، ومدرسة للتربية الوطنية (أبو الفتوح ومبارك، 1987).

ويرى دواني وإيفستك (Downey & Evstik, 1991) أن العامل الحاسم في التعليم الفعال لمادة التاريخ يتوقف على فهم المعلم لطبيعة التاريخ، واكتسابه لمهارات البحث والتفكير التاريخي. ويؤكد السيد (1973) أن التدريس المثمر لمادة التاريخ لا يمكن تحقيقه إلا إذا فهم القائمون على أمر هذه المادة طبيعتها، ومناهج البحث والتفكير فيها، وأدركوا إدراكا واعيا قيمتها، والدور الذي تلعبه في تربية النشء وإعدادهم للحياة.

ومن خلال ما تقدم يلاحظ أن معظم المختصين في دراسة التاريخ أكدوا على ضرورة أن تنمي لدى المتعلم مهارات التفكير، ولكن إن المتعلمين يميلون إلى حفظ الأحداث التاريخية، بعيداً عن التحليل أو الفهم والاستيعاب أو التركيب أو المقارنة أو التقويم، وهم في النتيجة لا يستطيعون ان يتوصلوا الى الاستنتاج.

ويتفق معظم المربين والمهتمين بدراسة التاريخ على أن مشكلات تدريس التاريخ ترجع إلى عاملين أساسين هما: طبيعة هذه المادة من ناحية، والأساليب التي يتبناها المعلم من ناحية أخرى. فمن ناحية طبيعة المادة يتميز التاريخ باتساع ميدانه، وتنوع فروعه، وصعوبة الكثير من الموضوعات والمشكلات التي يعالجها، بالإضافة إلى اشتماله على بعدي الزمان والمكان، وهو علم استدلالي ليستدل منه على أهداف الماضي من خلال معرفة الحقائق التاريخية، إذ لا يمكن معرفة الماضي على نحو كامل، أو على درجة من اليقين (مطلس، 1987).

وللتوصل إلى الحقائق التاريخية والتأكد منها لابد من استخدام مهارات عديدة كالتحليل، والتركيب، والتفسير، والمقارنة، والنقد، ووزن الأدلة، والاستنتاج والتقويم. أما من الناحية الثانية فإن معظم اهتمام المعلمين ينصب على حشو أذهان المتعلمين بالحقائق الجافة والمعلومات كهدف أساسي، باعتبار المعلم المصدر الرئيسي للتعلم، مما أفقد التاريخ الجانب الوظيفي سواء في محتواه أم في طريقة تدريسه (اللقاني، 1979).

ويشير عودة وملكاوي (1992) إلى أن للتفكير عدة أشكال وأنماط ، منها التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التاريخي .

ومن أهم أنواع التفكير التي تسعى مادة التاريخ إلى تنميتها: التفكير التاريخي، وقد تناول عدد من المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية تعريف مفهوم التفكير التاريخي، ومن هذه التعريفات ما يلي:

" هو العمليات العقلية التي يستخدمها دارس التاريخ عند قيامه بالتعامل مع النصوص والأدلة التاريخية بطريقة علمية " (الخريشة والصفدي ، 2001، 128).

ويبين كوبرون (Kobrin, 2007) أن التفكير التاريخي هو إعادة بناء وتشكيل الأحداث التاريخية عن طريق جمع الحقائق والمعلومات من المصادر وتحليلها وتفسيرها، وعرض النتائج في صورة صحيحة بعيدة عن التعصب، والخروج بحكم مستقل تدعمه الأدلة.

من خلال ما تقدم من تعريفات للتفكير التاريخي فإن الباحثة تعرفه بأنه: القدرة على فهم الأحداث التاريخية والمشكلات التي واجهها الانسان على البعد الزماني والمكاني، وتحليلها والمقارنة بينها، ونقدها، والتنبؤ بحلولها، وإصدار الأحكام بناء على الشواهد والمعطيات المتوفرة.

ومن ناحية أخرى، فإن الاتجاهات الحديثة تؤكد على أن تعليم التفكير التاريخي، وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يتطلب استخدام استراتيجيات ونماذج تدريس توفر لهم مرافق تعليمية مناسبة تتسم بالحيوية، والحرية، واحترام آراء المتعلمين، والتخلي عن القيود المفروضة على ما يقدمونه من آراء وأفكار، كما تتيح لهم فرص البحث والتقصي والتساؤل والتجريب، وتنفيذ الأنشطة لاكتساب المعرفة بأنفسهم، وتساعد الطلبة على تنمية مهارات التفكير، وتطوير العمليات العقلية لديهم بدلاً من الطرق التقليدية.

فطريقة الاستقصاء تبدأ بأسئلة متبصرة حول ظاهرة ما، ثم صياغة المشكلة والفرضيات، ومن ثم تصميم وسائل للتحقق بالبحث والتنقيب عن المعلومات وتركيبها مع ضرورة وجود الهدف، وحب الاستطلاع والعقل المنتج، وتوفر الرغبة، واحترام وجهات النظر. والطالب الذي يكتشف شيئاً في المرحلة الإلزامية، يتابع الاستقصاء من الشيء الذي اكتشفه من مفاهيم ومبادىء وحقائق وتعميمات في المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة

تعد مادة الدراسات الاجتماعية من المواد التدريسية التي يرتكز عليها أي نظام تربوي في كل بلاد العالم، وإذا ما أحسن الإعداد لها وتدريسها تكون ميداناً حقيقياً لتنمية التفكير عند التلاميذ، لأنها تمثل مجالاً واسعاً لإثارة التفكير، كما أنها تتخذ من الحياة ميداناً لها يمارس فيه الطلبة نشاطاتهم المتنوعة لاكتساب مهارات التفكير التاريخي.

ودلت نتائج دراسة الخريشة والصفدي (2001) إلى تدني مستوى معرفة طلبة الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث والتفكير التاريخي مما يشير إلى قصور برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في تعريف الطلبة بالتفكير ووسائل تنميتها ومنها مهارات التفكير التاريخي.

بما أن الدور الكبير لتنمية مهارات التفكير ملقى على عاتق التربية عبر مناهجها وكتبها بعامة والتاريخ بخاصة ويتحقق ذلك بامتلاك الطلبة لمهارات التفكير المختلفةتل بعامة ومهارات التفكير التاريخي بخاصةللوصول بهم إلى غايات وأهداف التربية التي نريدها جميعاً، ونظراً لتأكيد العديد من الدراسات والأبحاث على وجود مشكلات عديدة لدى الطلبة في مادة التاريخ والتي تتمثل في مناهجها وكتبها حيث تفتقر إلى معايير اللازمة لاختيارها كالصدق والواقعية، وإن محتوى وحداتها جاء على شكل مواد منفصلة ومشتقة من التاريخ والجغرافيا دون العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى .

وقد أشارت دراسة الصعوب (2003) في نتائجها إلى أن وجهة نظر معلمي التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير التاريخي كانت كبيرة وان درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي من خلال الملاحظة في حجرة الصف كانت كبيرة في المجال الرابع ومتوسطة في المجال الثالث وقليلة في المجال الأول والثاني. وأشارت نتائج دراسة الخريشة (2004) إلى قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية

مهارات التفكير التاريخي وإلى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى وآراء المعلمين. كما وأظهرت نتائج دراسة إدعيس (2004) إلى تدني مستوى مهارات التفكير التاريخي للصف العاشر وكذلك كتابة تاريخ العرب الحديث وقضاياه المعاصرة، ووجود أثر واضح للوحدة المطورة في تنمية مهارات التفكير التاريخي واتجاهات تلاميذ الصف العاشر نحو مادة التاريخ .

وإن كانت تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية، وأن رفع مستوى تحصيل التلاميذ للمعلومات والمعارف المتضمنة في مادة الدراسات الاجتماعية يعد من الأهداف المهمة التي تسعى هذه المادة لتحقيقيها، ورغم ذلك هناك ضعف ملحوظ لدى الطلبة. بالإضافة لا توجد دراسة تقيس أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر. وتحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟. "

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تعزى لمتغيري طريقة

التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟".

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتية:

– قد تقدم لمعلمي ومشرفي مادة التاريخ نماذج إجرائية لكيفية استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التدريس، بما يعينهم على استخدامه في الغرفة الصفية، والاسترشاد به لبناء نماذج أخرى.

– وقد تنمي بعض مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة، التي يمكن أن تسهم في تطوير طريقة تفكيرهم، وهذا من شأنه أن يساعدهم في التصدي لكافة المشكلات، التي قد تواجههم في حياتهم ومحاولة إيجاد حلول لها.

– وقد تفيد واضعي مناهج مادة التاريخ بالمرحلة الأساسية في تخطيط مناهجهم، بحيث تتبنى المناهج خبرات الطلبة السابقة، وبطريقة تساعد على استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في تنفيذها، مما يسهم مستقبلاً في تطوير هذه المناهج.

مصطلحات الدراسة

– نموذج إيزنكرافت الاستقصائي (Eisenkraft learning Model): وتقصد به الباحثة هو أحد نماذج التدريس التي تقوم على ممارسة طلبة الصف العاشر لعمليات الاستقصاء ومهاراته المختلفة أثناء دراسته لمادة التاريخ وحدة " القدس تاريخ وحضارة "، بحيث يمر الطالب في مواقف الاستثاره والانهماك، ويمر بعمليات الاستكشاف والشرح والتفسير والتفصيل والتقويم والتوسع، ويكون دور المعلم مرشداً ومهيئاً ومساعداً في عملية التعلم ضمن شعبة صفية تشجع عمليات التفكير.

– **اختبار التحصيل:** اختبار يقيس مستوى المعرفة والفهم والاستيعاب والتطبيق في وحدة " القدس تاريخ وحضارة " من كتاب مادة التاريخ للصف العاشر الاساسي، وهو ما تتضمنه أداة القياس المستخدمة لهذا الغرض.

– **مهارات التفكير التاريخي:** القدرة على فهم الاحداث التاريخية والمشكلات التي واجهها الإنسان على البعدين الزماني والمكاني، وتحليلها والمقارنة بينهم والتركيب ونقدها والتنبؤ بحلولها، وإصدار الأحكام بناء على الشواهد والمعطيات. وتقاس على هذه الدراسة من خلال الإجابة على الاختبار المعد لهذه الدراسة.

– **كتاب التاريخ:** المنهاج التعليمي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم الاردنية ليدرس في المدارس الأردنية لطلبة الصف العاشر الاساسي للعام الدراسي 2013\2014 م .

حدود الدراسة

يتوقف تعميم نتائج الدراسة بالآتي :

- **الحدود المكانية والزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا للعام الدراسي 2014/2013م.

- **الحدود المرتبطة بأدوات الدراسة :** وما يتم توفيره لها من خصائص سيكومترية ومدى صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل الأدب النظري الذي تمكنت الباحثة من التوصل إليه من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة، في مجال نموذج ايزنكرافت الاستقصائي، ومهارات التفكير التاريخي، كما اشتمل هذا الفصل على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض ذلك.

أولاً: الأدب النظري:

وفي ظل ما يشهده هذا العصر من تفجر معرفي وتدفق معلوماتي، يشكل التفكير مقوماً أساسياً للوجود الإنساني بوصفه أرقى انواع النشاط الانساني. ومنذ آلاف السنين أكد فلاسفة اليونان أهمية التفكير، ورقي موقعه في النشاط البشري، وكان أفلاطون يخاطب طلبته، ويحثهم على السعي نحو حل المشكلات التي تواجههم بالتفكير والبحث يشير الدجاني إلى: " إن معظم الأمراض الاجتماعية والسياسية التي تعانون منها يمكن الوصول فيها إلى حلول مؤكدة لو أوتيتم الإرادة والشجاعة، فأنتم تستطيعون العيش بطريقة أخرى أكثر حكمة إن سعيتم إلى كشف الامور بالتفكير والبحث، فأنتم لا تشعرون بما تملكون "(الدجاني والدجاني ،1986).

فيعرف التفكير (محمود 2000 ، 52) " بأنه عملية عقلية تتميز باستخدام الرموز لتسهيل المعالجة، والتذكر، وتخيل أشياء وأحداث غير موجودة فعلاً وقت التفكير" . وعرفه (جروان ،2002

،42) " بأنه: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس ".

ويعرف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2001) التفكير بأنه: المعالجة العقلية للمداخلات الحسية؛ بهدف تشكيل الافكار من أجل ادراك المثيرات الحسية والحكم عليها. اما (قطامي ، 2003) فتذكر أن التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات؛ بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

والتفكير كما عرفه (رزق ، 1987) هو سيل أو توارد منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة بالذهن. أما (حمادنه ، 1995، ص6) " فيشير إلى أن التفكير يحتاج إلى تذكر قدر من المعلومات، وأنه يتطلب استدعاء بعض الخبرات السابقة والبيانات أو المعلومات ذات الصلة المباشرة للاستعانة بها في التفكير ".

والتفكير كما يذكر (نشوان ، 2005) عملية عقلية ميزت الانسان عن باقي المخلوقات من خلال ممارستها. فما تم الوصول إليه من حضارة وفكر ومعرفة يعد نتيجة طبيعية للفكر الإنساني المتراكم، وما وصلت إليه البشرية اليوم من تقدم راقٍ وازدهار فكري وعلمي يمثل مؤشراً لارتقاء التفكير وجهود المفكرين، فمن خلال إدراك الانسان لنفسه وما فيها، وما في الكون من حوله، استطاع التكيف مع بيئته، ومن ثم تسخير ما فيها لصالحه. وبالتفكير اهتدى الإنسان إلى طريق الإيمان بالله سبحانه وتعالى، وإدراك وحدانيته، وخلق الكون، واكتشاف نواميس الله وقوانينه في تنظيم خلقه.

وترى (الطنطاوي، 2007) أهمية تعليم التفكير وتنمية مهاراته المختلفة إلى عدة عوامل منها:

- إكساب المتعلم فهماً أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية.

- تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي يحتاجها للتعامل بفاعلية مع جميع أنواع المعلومات والمتغيرات الحالية، التي يمكن أن يواجهها في المستقبل.

- تمثل حاجة ملحة في العصر الحالي؛ نتيجة زيادة التعقيدات والتحديات التي تفرضها ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في شتى مجالات الحياة.

ولم يعد تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين ما يشغل علماء التربية فحسب، إنما أصبح السعي إلى جودة التفكير من أهم التوجهات التربوية المعاصرة، التي تتطلب من المتعلم التفاعل مع مشكلات حياته، ومتغيرات عصره أيضاً، وأن جوهر عمليات التربية الآن هو تعليم المتعلمين كيف يفكرون بطريقة فعالة، وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير في حياتهم اليومية من خلال المناهج الدراسية (أحمد، 2009).

ويعمل التاريخ على المساعدة في حل مشكلات الحاضر، وذلك من خلال الاطلاع على تجارب السلف في حل هذه المشكلات، وأيضاً يُعلم التاريخ الخُلق والفضيلة، ويساعد في تنمية الذاكرة، ويقويها (السيد، 1973).

ويؤكد (محمود، 1990) أهمية التاريخ والفوائد التي يقدمها للفرد في تنشيط الفكر، وشحذ الذهن، فالتاريخ أداة لرياضة العقل، وكذلك يزود الفرد بنصائح تفيد السلوك، بالإضافة إلى أنه يجعل الفرد يعرف نفسه، ويعرف عن طبيعة علاقته بغيره الشيء الكثير.

ولهذا لم يعد التاريخ علم الماضي بل أصبح يربط الماضي بالحاضر؛ بقصد توضيحه، وربط المستقبل بالحاضر عن طريق بيان اتجاهات التقدم والتطورات التي يجب أن تتحقق منه.

ويضيف(شقير، 1981) فوائد التاريخ في ثلاث مجموعات، هي: الفوائد الأخلاقية المتعلقة بالتعرف إلى أخلاق الأمم السابقة، وسير الملوك في دولهم، والفوائد الاجتماعية المتمثلة في مساعدة الأفراد في فهم الظواهر، وتعريف الطلبة بأصول المجتمع الذي يعيشون فيه، والفوائد الوطنية والسياسية المتمثلة بتنمية الولاء للوطن، والإيمان بأهدافه.

وإن دراسة التاريخ تستهدف الماضي، وموازنته بالحاضر، وهي أيضاً تساعد على إدراك حقيقة التغيير في المجتمعات الإنسانية، وتعمل على تنمية المفاهيم الأخلاقية، وتساعد في تزويد المتعلم بالنظرة الموضوعية للأحداث التاريخية، ومن هنا جاءت أهداف التاريخ لتؤكد أهمية علم التاريخ، وقد حدد (السيد ،1973) أهداف تدريس التاريخ في الآتية:

– تفسير الحاضر، وذلك من خلال فهم الماضي، وربطه بالحاضر، ومعرفة تأثيره بالحاضر.

– إدراك حقيقة التغير ومغزاها، وهنا يستطيع المتعلم أن يكون مطلعاً على التطور الذي يحدث في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يكون قادراً على التحرر من قضية التقاليد والعادات والاتجاهات ومظاهر السلوك التي لم تعد تلائم روح العصر.

– التفكير بشكل علمي، وهنا ينبغي على المتعلم أن يكون قادراً على امتلاك مهارات التفكير العلمي في الحصول على المعلومات التاريخية.

– فهم القضايا العالمية المعاصرة وإدراك أهمية التعارف بين الشعوب.

– الانتماء إلى الأمة والوطن.

– التنبؤ بالمستقبل، وذلك من خلال الأحداث الماضية والحاضرة، والربط بينهما، وتحليل العلاقة بينهما من أجل التنبؤ بالمستقبل.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهداف تدريس التاريخ على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم ، 2005).

- دراسة تاريخ الأمم والشعوب، والابتعاد عن تاريخ الأشخاص وتناوله بشكل محاور يعتمد في دراسته على التحليل.

- تنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق عرض نصوص تاريخية مختلفة.

- تنمية الاعتزاز بالهوية العربية الإسلامية، والاستفادة من تراث الأمة العربية الإسلامية، ومعطيات الحضارات المعاصرة في تكوين شخصيته الثقافية.

- استقصاء مصادر المعلومات، وإتقان العمليات المتعلقة بجمعها وتخزينها ومعالجتها وطرق الاستفادة منها.

- تنمية مهارات التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتنبؤ، والتقويم، واستعمال ما يلزم في حل المشكلات.

- نبذ الخرافات، والتروي في إصدار الأحكام المبنية على البيانات الضرورية.

ويرى (مهدي، 37،1990) في هذا الصدد " ضرورة أن تراعي المعلومات والحقائق والخبرات والمهارات والأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي حاجات الطلبة وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وواقع مجتمعهم، وفيها مجال واسع لتنمية التفكير لديهم ".

ويرى (اللقاني وحسن ورضوان، 1990) أن الكتاب المدرسي يعمل على تنمية مهارات التفكير، كمهارة استنباط الحقائق، والمقارنة بين المعلومات المستقاة من عدة مصادر، ويظهر ذلك عندما يكلف

المعلم الطلبة بقراءة أحد نصوص الكتاب المدرسي لاستنباط بعض الحقائق، ومقارنة ما جاء فيها مع بعض ما تعلموه من كتب خارجية أو أحداث جارية أو رحلة ما.

ويتفق كل من أبو حلو (1993)، واللقاني وحسن ورضوان (1990)، وسعادة (1985)، وإبراهيم (1999) على أن المهارة ذلك السلوك الذي على الفرد أن يؤديه بسهولة ويسر ودقة في أقل وقت ممكن، مع تحقيق الأمان، وتلافي الأخطار، وقد يؤدى بصورة عقلية أو بدنية.

ويرى (خريشة، 2000) أن السنوات الاخيرة شهدت اهتمامات تربوية كبيرة في التفكير وعملياته، كأحد الاهداف الرئيسة التي تسعى التربية الى تنميتها لدى المتعلمين، وأصبح التفكير واحداً من أهم التحديات التي تواجه مناهج المواد الدراسية المختلفة. ويعزى هذا الاهتمام بالتفكير الى حجم المشكلات والتحديات العديدة التي أثرت في جميع مجالات الحياة المعاصرة. ولمواجهة التحديات، وتجاوز المشكلات، فإن الحل يكمن في تفعيل ممارسة النشاط العقلي الذي حتماً سيقود الفرد إلى الحصول على المعلومات الضرورية النافعة ذات الصلة بتلك المشكلات والتحديات بطريقة تؤهله إلى تفسير المواقف الغامضة، وتشجعه للوصول إلى الحلول السليمة عند مواجهة تلك التحديات. وهذا النشاط العقلي، يعني التفكير في أبسط تعريفاته، وهو ما يؤكده نشوان (2005) بالقول: إن الاتجاهات التربوية في السنوات الاخيرة شهدت تحولاً ملموساً نحو التأكيد على تعليم التفكير إدراكاً منها بأهمية التفكير والحاجة إليه، بل إن العديد من الجامعات اليوم قررت تدريس مقرر أو أكثر في التفكير، ويعد هذا التوجه التربوي الجديد نقلة نوعية في التعلم والتعليم؛ لأنه يتيح للمتعلمين اكتساب مهارات التفكير الاساسية اللازمة لفهم واستيعاب المعرفة وتطبيقها في الحياة اليومية، وهذا ما يشعر المتعلم بأن للتعلم معنى وفائدة.

وقد عرف فان دري وبوكستل (Van Drie and Boxtel, 2008) التفكير التاريخي في سياق تعلم التاريخ على أنه: نشاط ينظم فيها المرء معلومات من الماضي ليصف،ويقارن، ويفسر ظواهر تاريخية، ويكون او يضع سياقات، و يستفيد من مفاهيم التاريخ الحقيقية "او الواقعية، مفاهيم ما وراء المعرفة، ويدعم ادعاءات مقترحة لحجج مبنية على الأدلة المشتقة من المصادر التي تقدم معلومات عن الماضي.

ويحدد (اللقاني 93،1979) " والتفكير التاريخي عملية تتضمن جمع الحقائق وفحصها، وربطها، وعرض النتائج في صورة صحيحة بعيدة عن التحيز، والمناقشة المنطقية، والخروج بحكم مستقل تدعمه الأدلة، وإدراك أن كل نتيجة تعد فرضيات بلا القبول أو الرفض في ضوء ما يستجد من أدلة.

ويعرف فان سلدرايت (Van Sledright, 2002) التفكير التاريخي بأنه طريقة البحث والنقد المنظم للمصادر التاريخية من خلال تحليلها وتفسيرها ويتضمن العمليات التالية:

- تحديد مصادر المعلومات.
- تمييز المصادر الاولية والثانوية.
- تقييم المصادر ونقدها.

ويبين وينبرغ (Wineburg, 2001) أن التفكير التاريخي هو طريقة منظمة للوصول إلى الحقيقة التاريخية من خلال جمع المعلومات، وتحليلها، وعرضها في صورة صحيحة بعيدة عن التعصب والتحيز تدعمها الأدلة.

ويضيف (الجمل، 2005) أن التفكير التاريخي هو العمل على فحص وتحليل الأحداث التاريخية، وإدراك معناها ومقارنتها ببعضها، واستخلاص النتائج والدروس المستفادة، وهو علم يقوم على التحليل والتعليل.

من جهة أخرى يؤكد سيكساس (Seixas, 2000) أن التفكير التاريخي يعني "القدرة على تقرير الأهمية التاريخية، والانشغال بالأدلة ونقدها، وإدراك التغير على مر الزمن، والإقرار بأن التاريخ يشمل الانحطاط بقدر ما يشمل التقدم ، والتعاطف مع الماضي وسكانه، ويتضمن أفكار السببية المعقدة ".

ويؤكد مصطلح التفكير التاريخي على نشاط الطلبة، وعلى حقيقة أن الطلبة وهم يتعلمون التاريخ لا يكتسبون معرفة الماضي فحسب ولكنهم يستخدمون هذه المعرفة أيضاً في تفسير ظواهر الماضي والحاضر. وهذا واستخدام النشاط والمعرفة مع نظريات التعلم الاجتماعية البنائية والاجتماعية الثقافية التي تؤكد أن المعرفة تنشأ بشكل نشط ، وتتوسط باستخدام اللغة والادوات، ولا تنقل او تتلقى بسلبية (Duffy and Jonassen, 1992).

وللتفكير التاريخي العديد من المهارات فيشير (مهران، 1992) الى ان أهم مهارات التفكير التارخي تتمثل في جمع المعلومات التاريخية، وتنظيمها، وإثبات الحقائق التاريخية، والاجتهاد، وإيضاح وإنشاء الصيغ التاريخية والعرض التاريخي.

كما حدد هولت (Holt, 2003) مهارات التفكير التاريخي في الآتية:

- تحليل المصادر ونقدها.
- تحديد الأسباب والنتائج.

- تحليل وجهات النظر المتعارضة.
- اتخاذ القرارات والخروج بتعميمات.

وكذلك فقد حدد (الصعوب، 2003) مهارات التفكير التاريخي بأربعة مجالات رئيسية، هي:

- استخدام المصادر والمراجع التاريخية.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- استخدام النصوص التاريخية.
- التعبير التاريخي.

ويرى (زريق، 1981) أن أهم مهارات التفكير التاريخي تتمثل في جمع المعلومات التاريخية، والاستنتاج منها، والعرض التاريخي، وربط السبب بالنتيجة، والإيضاح، وإصدار الأحكام المشفوعة بالأدلة التاريخية.

ويذكر (الريامي، 2002) ان مهارات البحث التاريخي التي تعد جزءاً من مهارات التفكير التاريخي تتمثل في قراءة وفهم المادة التاريخية، واختيار المصادر الأولية، واكتشاف الدليل التاريخي، وتحديد مشكلة البحث التاريخي، واستخدام مصادر التاريخ في تحصيل المعرفة التاريخية.

أما (الصفدي، 1999) فقد حدد مهارات التفكير التاريخي في: التركيب، والنقد التاريخي، والتحليل التاريخي، وإدراك الكليات، وإصدار الأحكام، والتحليل والتعليل، والاشتقاق والاستدلال، واستخدام النتائج والأدوات، والتطبيق ، والتمييز بين الأدلة، والربط والتأليف، والتفسير، والمناقشة، وعقد المقارنات، والاستنباط، والعرض التاريخي، والمحاكاة والتقويم.

أما (محمد وبدوي، 2000) فيريان أن من أهم مهارات التفكير التاريخي ما يلي:

- القدرة على تناول المادة التاريخية.
- القدرة على فهم الموقف التاريخي.
- القدرة على اكتشاف الدليل التاريخي.

اما ريتشارد (Richard , 1991) فيذكر أن مهارات التفكير التاريخي تتمثل في جمع البيانات التاريخية بشكل متسلسل، وتحليلها، وتنظيم العمل والاستنتاج، والتمييز بين العبارات ذات النمط الحقائقي والجمل التي تعبر عن آراء، وتحديد صلة الأدلة التاريخية من عدم صلتها بالحدث، وتطبيق الأدلة التاريخية في مواقف جديدة.

ويتضمن التفكير التاريخي مهارات عقلية عديدة تمنح من يمتلكها القدرة على الفهم الواضح، والتحليل السليم، والنقد البناء، والمقارنة الموضوعية للتاريخ. وتتمثل مهارات التفكير التاريخي حسب مونفورد (Munford, 1991) في جمع المعلومات التاريخية بشكل متسلسل، ومن ثم تحليلها، وإجراء عملية الاستنتاج، والتمييز بين الحقائق والآراء من خلال تحديد صلة الدليل التاريخي بالمواقف الجديدة، أما كي (Kay, 1999) فقد صنف مهارات التفكير التاريخي في: التفكير الزمني، والفهم التاريخي، وتحليل القضايا التاريخية، واتخاذ القرار.

ويؤكد غرين (Greene, 1994) على مهارات التأويل، والقدرة على إصدار الأحكام كأهم مهارات التفكير التاريخي، ومن مهارات التفكير التاريخي الضرورية والمهمة مهارة البحث التاريخي. وحسب (سليمان، 1999) فإن مهارة البحث التاريخي من أهم مهارات التفكير التاريخي، وتكمن أهميتها من

خلال هدفها القائم على صنع معرفة علمية موضوعية عن الماضي الإنساني باتباع طرائق عقلانية تساعد على الوصول الى الحقيقة، وضمن خطوات علمية منتظمة. ويشير (خريشة والصفدي، 2001) إلى أن مهارات البحث والتفكير التاريخي متلازمة ومترابطة ومتداخلة، فلا بحث تاريخياً من غير تفكير تاريخي والعكس صحيح، فإذا كان البحث التاريخي يعني الطريقة التي يستخدمها باحث التاريخ عند دراسته لحدث ما، فإن التفكير التاريخي هو النشاط العقلي الذي لا بد للباحث من القيام به عند استخدامه لتلك الطريقة.

ويعرف المركز الوطني للتاريخ في المدارس في جامعة كليفورنيا ، لوس أنجلوس التفكير التاريخي بخمسة مظاهر هامة، وهي مهارات التفكير التاريخي الأساسية:

(National center for History in The School, 1996)

1- التفكير الزمني Chronological Thinking

وهو قلب أو صميم التفكير التاريخي، ويتضمن تفكيراً زمنياً وإدراكاً للتميز عبر الزمن، وفيه ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على التمييز بين الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، أو معرفة كيف تحدث الاحداث على مر الزمن، أو استخدام الكرونولوجيا (تقسيم الزمن الى فترات وتعيين التواريخ الدقيقة للأحداث وترتيبها وفقا لتسلسلها الزمني) عندما يكتبون تواريخ الاحداث الماضية، وتفسير المعلومات التي تقدم في الحدود الزمنية، وتحليل نماذج من الاستمرارية التاريخية، وإدراك التغير التاريخي، وكيف يبني تقسيم التاريخ الى فترات ثقافيا.

2- الاستيعاب التاريخي Historical comprehension

ويشمل القراءة الإبداعية ليتخيل الطالب نفسه في أدوار الرجال والنساء الذين يدرس عنهم، ويفهم دوافعهم، وهذا يتطلب إدراك السياق التاريخي الذي تكشفت من خلال الأحداث التاريخية، وهذا يتطلب مهارات تفكير كثيرة من مستوى عال في قراءة أي نص تاريخي، إذ على الطلبة أن يكونوا قادرين على تحديد أو معرفة شخص الحدث، وماذا حدث، وأين حدث، وما الأحداث التي أدت إلى العمل، وما النتائج التى أعقبت العمل ؟ كما تشمل مهارات الاستيعاب التاريخي على وضع أو تحديد أسئلة مركزية بكتابة تاريخية، والوصول إلى بعض الاستنتاجات حول الغرض، والتصور، ووجهة النظر التى أنشئت منها. كما يشمل الاستيعاب التاريخي إنسانية وأحيانا غير إنسانية الشخوص الرئيسة في الرواية التاريخية: ما دوافعهم الممكنة، وآمالهم، ومخاوفهم، ومصادر قوتهم، ومصادر ضعفهم. كما يشمل الاستيعاب التاريخي استخدام المعلومات المقدمة بأشكال مختلفة كثيرة في مصادر، والخرائط، والمعلومات البصرية والعددية، والأدبية، والمصادر الموسيقية وتتضمن (أ) صوراً ورسومات، ورسوماً أو صوراً كاريكاتورية، ورسومات معمارية .(ب) قصصاً و شعراً، وحكايات أو روايات (ج) موسيقا شعبية أو موسيقا عامة وكلاسيكية. ويشمل أيضاً التفريق بين الحقيقة و التفسير والرأي.

3- التحليل والتفسير التاريخي Historical analysis and interpretation

وهذا البعد يعني أن يكون الطلبة قادرين على تحديد المؤلف أو مصادر الدليل، وتقييم موثوقيتة أو صدقة، ومقارنة مجموعات مختلفة من الأفكار والقيم والشخصيات، وأنماط السلوك، والمؤسسات الاجتماعية، والتفريق بين الحقائق التاريخية والتفسيرات التاريخية، وإدراك وجهات نظر مختلفة عن

الماضي، مع أن التاريخ يكتب غالباً من وجهة نظر الرابحين أو الغالبين، وتحليل علاقات السبب والأثر، وإدراك أن كثيراً من الأحداث يمكن أن يكون لها اسباب متعددة. وفي تحليل علاقات السبب والأثر على الطلبة محاولة التمييز بين ما حدث بسبب عمل فردي، أو بسبب عوامل ثقافية، أو بالصدفة المحضة، وإدراك أن جميع التفسيرات التاريخية تجريبية وغير نهائية، وأنها ربما تراجع باكتشاف دليل جديد أو التفكير بالمشكلة بطريقة جديدة.

4- مهارات او قدرات البحث التاريخي Historical Research Skills

ويتضمن أن يكون الطلبة قادرين على صياغة أسئلة تاريخية، والحصول على معلومات تاريخية من مصادر متنوعة، وتقييم المعلومات، وجعل سياق للمعلومات، وتقديم التاريخ بشكل ذي معنى، ودعم التفسيرات التاريخية بالأدلة التاريخية.

5- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ويتضمن Historical Issues- analysis and Decision-Making

ويعني أن يكون الطلبة قادرين على تحديد أو تعيين قضايا ومشكلات في الماضي، وتحليل اهتمامات وقيم، وآراء، ووجهات نظر أولئك المشمولين في هذه القضايا والمشكلات، وفحص أحداث الماضي والتفكير بالذي أدى إلى حدوثها. وما الذي يمكن فعله بشكل مختلف يحل المشكلات ؟ وما الأعمال البديلة التي يمكن القيام بها؟ وما الذي يمكن أن نتعلمه عن كيفية اتخاذ الاشخاص قراراً لعمل الأشياء التي عملوها للإجابة عن هذه الاسئلة. ويجب أن يكون الطلبة قادرين على تطبيق تقييم أو تنفيذ القرار، وذلك بتحليل المصالح أو الاتهامات التي خدمها، وتقدير موقع وقوة، وأولويات كل ممثل مشمول، وتقييم الأبعاد الأخلاقية للقرار، وتقييم تكاليفه ومنافعه من وجهات نظر مختلفة.

ومن خلال ما سبق فإن الباحثة تحدد مهارات التفكير التاريخي في الفهم والاستيعاب التاريخي، وتحليل القضايا التاريخية، والمقارنة، والتركيب، والتنبؤ بالحلول، والتسلسل الزمني، وإصدار الأحكام بناء على المعطيات والشواهد.

ويؤكد زريق (1985) على أن مقومات التفكير التاريخي الصحيح هي إبداء ما تتميز به الحياة من غنى وتشابك وتعقيد، وأنه لا يكتفي بالوقوف عند تصوير الحقيقة، بل ينفذ من خلال هذا التصوير لفهم العوامل الفاعلة فيها، ويعترف بجهود العلم ومبادئه المختلفة، والتكامل والتراكم في النظرة التاريخية للوصول إلى الاحداث في الماضي والحاضر مكملة لبعضها بعضاً.

كما يحدد مصران (Masran, 2005) أهمية التفكير التاريخي في أنه يساعد في الوصول إلى المعرفة التاريخية من مصادرها الاصلية، بالإضافة إلى أنه أداة قوية لتقريب وجهات النظر المتعارضة ودعمها بالأدلة.

ويؤكد هولت (Holt, 2003) أن التفكير التاريخي يعمل على تحرير فكر الطالب من التصديق الاعمى لما يقرأ ، ويعوده على النزاهة والصدق والشك والحذر، ويريه الحدث كما كان في صورته الحقيقية، وليس كما هو في الكتب المدرسية، ويساعد على تطبيق مهارات التفكير من خلال الكشف عن الحقائق وتحليلها.

ويؤكد وينبرغ (Wineburg, 2001) على أن التفكير التاريخي يزود المتعلم بأساسيات الإعداد لممارسته أسلوب البحث التاريخي، وذلك من خلال:

- إجراء التفسيرات للوثائق التاريخية.

- فهم طبيعة الوثائق والتمييز بين انواعها.

- تقييم الوثائق التاريخية.

- تحليل الوثائق التاريخية.

- تحليل الوثائق من اجل اتخاذ القرار.

ويرى كي (Kay, 1998) أن من ميزات التفكير التاريخي :

- الاهتمام بالإنسان من خلال البحث في الماضي للإفادة منه في اتخاذ القرار في المستقبل.

- مساعدة المتعلم على إدراك العلاقات التي ترتبط بما حوله.

- الوعي بأهمية الزمان والمكان وترابطهما في الحدث التاريخي حيث لا يمكن الفصل بينهما.

وفي ضوء مما سبق جاءت هذه الدراسة من أجل تنمية مهارات التفكير التاريخي، وضرورة امتلاك الطلاب للمعرفة التاريخية، وتوسيع فهمهم لمهارات التفكير التاريخي المتنوعة.

عناصر الاستقصاء الخاصة

يتكون الاستقصاء من العناصر الآتية:

1- الاتجاهات والقيم التي يجب أن يتحلى بها المستقصى ، كحب الاستطلاع والتشكك، واستخدام السبب، وتحمل الغموض، والرغبة في تأجيل وإصدار الحكم أو القرار.

2-المعرفة، من حيث فهم طبيعتها على أنها تجريبية، وتفسيرية، ومؤقتة، بأدوات الاستقصاء: كمصادر البيانات، وخطوات الاستقصاء، والمفاهيم التحليلية، من جهة أخرى.

3-الطريقة التي يكون فيها الطالب مركز الفاعلية، حيث يوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير مع توجيه وإرشاد من المعلم لتحقيق الاهداف المرسومة مسبقاً.

يتضح مما سبق أن الاستقصاء يعني أن يعرف الطالب كيف يستخدم المعلومات السابقة التي تعلمها، أو يستخدم خبراته السابقة، وأن يعرف كيف يحل المشكلات، ويستخدم الحلول في مواقف جديدة . وإذا قام الطالب بالاستقصاء عن شيء ما، فهذا يعني أن يبحث عن المعلومات ويكون فضوليا محبا للاستطلاع، ويسأل أسئلة سابرة عميقة، وينقب ويبحث، ويعرف المهارات التي ستساعده في الوصول الى حل المشكلة، ويطبق هذا الحل في مواقف متشابهة.

ومن هذه النماذج: نموذج آرثر إيزنكرافت (Arthur Eisenkraft) الاستقصائي، والذي يؤكد على ضرورة الاستفادة من الخبرات السابقة للمتعلم في اكتساب الخبرات والمعارف الجديدة ، وتطبيقها في مواقف جديدة.

ويعد نموذج إيزنكرافت الاستقصائي تطويراً لنموذج "بايبي " للتعلم بالاستقصاء الخماسي، فقد أضاف "إيزنكرافت" مرحلتين جديدتين لمراحل نموذج بايبي وهما: مرحلة الاستثارة او التهيئة (Elicitation)، وتمثل المرحلة الأولى لنموذجه، ومرحلة التوسع (Extension)، وتمثل المرحلة السابعة والأخيرة، كما أضاف بعض الأداءات التدريسية للمعلم في كل مرحلة من مراحل هذا النموذج، وكذلك أدوار المتعلم من خلالها (Ipek &Calik, 2008) .

ويستند هذا النموذج إلى أفكار النظرية البنائية التي تؤكد أن المعرفة تعد متطلباً سابقاً يبنى من خلاله الفرد المتعلم خبراته وتفاعلاته مع عناصر ومتغيرات العالم من حول، كما أنه يصل إلى هذه المعرفة من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر صلاته مع متغيرات حوله يدرجها من خلال جهازه

المعرفي، بما يؤدي إلى تكوين معنى ذاتي، ويستمر ذلك بمرور المتعلم بخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معنى جديد (Judson and Lawson, 2007).

مراحل نموذج إيزنكرافت الاستقصائي

يتكون نموذج إيزنكرافت من سبع مراحل تؤكد جميعها على إيجابية المتعلم في كل منها ، وهي كما يأتي (Eisenkraft, 2003, 57):

المرحلة الاولى: الاستثارة او التهيئة (Elicitation)

تهدف هذه المرحلة إلى تحفيز المتعلمين وإثارة فضولهم. ويقوم المتعلمون في هذه المرحلة بإظهار الاهتمام حول موضوع الدرس عن طريق التساؤل الذاتي، وأن يسأل المتعلمون انفسهم الاسئلة الآتية:

- لماذا حدث هذا؟
- ماذا أعرف بالفعل عن هذا؟
- ماذا أستطيع أن اكتشف حول هذا الموضوع؟

بينما يتحدد دور المعلم في هذه المرحلة فيما يأتي:

- توجيه بعض الأسئلة للمتعلمين للتعرف إلى خبراتهم ومعارفهم السابقة مثل:

* ماذا تعرف عن ....؟

* اذكر بعض الامثلة على........؟

- تشجيع المتعلمين على طرح أفكارهم ومعلوماتهم السابقة عن الموضوع .

- استخراج الاستجابات التي تكشف عن المعلومات والخبرات السابقة لدى المتعلمين ، وكيف يفكرون تجاه الموضوع.

- تجميع وتصنيف وتحليل خبرات ومعارف المتعلمين السابقة عن الموضوع .

المرحلة الثانية : الانهماك أو الانشغال (Engagement)

وفيها يتعرض المتعلمون لموقف أو مشكلة أو حدث أو ظاهرة او سؤال، يستثير تفكيرهم ويتطلب منهم حل التناقض المعرفي الناشئ بين الخبرات الجديدة التي يتعرضون لها، وبين ما لديهم من خبرات سابقة. ويتحدد دور المعلم هنا في:

- استخدام كافة الوسائل التعليمية والنماذج والعينات البصرية لاستثارة اهتمامات المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو تعلم موضوع الدرس.

- مساعدة المتعلمين في حل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة وبين ما لديهم من خبرات سابقة.

المرحلة الثالثة : الاستكشاف (Exploration)

تمثل هذه المرحلة جوهر هذا النموذج، حيث يقوم المتعلمون بعملية استكشاف الخبرات والمعارف الجديدة بأنفسهم، من خلال اجراء التجارب والأنشطة الاستقصائية، فيمارسون العديد من مهارات التفكير المختلفة للتوصل الى نتائج سليمة لهذه الانشطة، كما يقومون بتدوين كافة الملاحظات والأفكار، واختبار صحة توقعاتهم عن الأنشطة الاستقصائية.

وبذلك يمكن تحديد دور المتعلمين في هذه المرحلة في :

- استخدام البحث والاستقصاء لإرضاء فضولهم نحو الموضوع .

- التفكير بحرية في حدود النشاط الذي يقومون به.

- تبادل المناقشات مع بعضهم بعضاً.

- تسجيل الملاحظات والأفكار والتعليق على الاحكام .

أما دور المعلم في هذه المرحلة فيقتصر على ما يأتي :

- تشجيع المتعلمين على العمل الجماعي في إطار مجموعات متعاونة، مع أدنى إشراف منه.

- التوجيه والإرشاد ومراقبة ومتابعة المتعلمين خلال قيامهم بالاستقصاء.

- تجميع البيانات عن أداء المتعلمين.

- توجيه بعض الأسئلة للمتعلمين ليتعرف من خلالها إلى مدى فهمهم للمفاهيم والأفكار التي توصلوا اليها.

المرحلة الرابعة: الشرح أو التفسير (Explanation)

الهدف من هذه المرحلة توضيح المفاهيم وتفسير المعلومات الجديدة، وفيها يقوم المتعلمون بعملية التفكير والتأمل والنقد؛ بهدف الإجابة عن السؤال المحدد أو تفسير الحدث أو الظاهرة المستقاة، حيث يقومون بتحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها، والاستنتاج المبني على ملاحظات دقيقة، واكتشاف مفاهيم جديدة، وشرح الإجابات أو الحلول الممكنة، وطرح الأسئلة حول شروح الآخرين، واستخدام الملاحظات المدونة في عملية الشرح.

ويتحدد دور المعلم في هذه المرحلة فيما يأتي:

- يطلب من المتعلمين تقديم التوضيحات والتبريرات حول الموضوع.

- تشجيع المتعلمين على شرح المعارف والمفاهيم الجديدة المتعلمة.

- إمداد المتعلمين بتغذية راجعة عن تفسيراتهم للحدث أو الظاهرة، أو الإجابة عن السؤال المحدد مسبقاً.

- استخدام خبرات الطلبة السابقة كأساس لتفسير المفاهيم والمعلومات الجديدة .

المرحلة الخامسة: مرحلة التفصيل (Elaboration)

وفيها يبدأ المتعلمون في الاطلاع على مصادر أخرى ترتبط بموضوع الدرس، وفحصها بشكل دقيق. كما يتم التأكيد على ما تم استقصاؤه وتعلمه خلال الدرس، وذلك من خلال تعبير المتعلمين لفظياً عما تعلموه من مفاهيم ومعلومات وتعميمات، وذكر بعض التطبيقات العملية البسيطة على هذه المفاهيم.

أما دور المعلم فيتحدد فيما يأتي:

- إتاحة الفرص المناسبة للمتعلمين للتعبير عما تعلموه في صورة لفظية.

- ملاحظة المتعلمين خلال عرضهم للمفاهيم والمعارف والمهارات الجديدة.

- مساعدة المتعلمين على عرض بعض الأمثلة والتطبيقات البسيطة للمفاهيم والمهارات المتعلمة.

المرحلة السادسة: مرحلة التقويم (Evaluation)

يتم التقويم هنا من خلال مراحل عملية الاستقصاء، ولا يقتصر على نهاية الدرس، فيتعرف المعلم من خلاله إلى كيفية تعلم المتعلمين، وكيفية سير الدرس كما هو مخطط له، وذلك لتصحيح الأخطاء مبكراً. وقد يكون التقويم في صورة أسئلة مفتوحة تقدم للمتعلمين، أو يكون في صورة تقويم ذاتي يقوم به المتعلمون في شكل مناقشات استقصائية بينهم لمقارنة مستواهم ببعضهم بعضاً، كما يمكن أن يكون في صورة أسئلة مثيرة لعمليات التفكير.

ويتحدد دور المعلم فيما يأتي:

- تقييم المعارف والمفاهيم والمهارات الجديدة التي تعلمها المتعلمين في المراحل السابقة .
- التأكد من حدوث تحسن ملحوظ في تفكير وسلوك المتعلمين.
- السماح للمتعلمين بتقييم تعلمهم وتعلم زملائهم.
- توجيه أسئلة مفتوحة النهاية للمتعلمين مثل:

  * لماذا تعتقد أن ....؟
  * ما الدليل على أن ....؟

بينما يتحدد دور المعلم فيما يأتي:

- الإجابة عن الأسئلة مفتوحة النهاية باستخدام الملاحظات والأدلة والتفسيرات السابقة والمقبولة.
- إظهار الفهم أو المعرفة للمفهوم أو المهارة أو المعلومات.

- تقييم تقدمهم ومعرفتهم العلمية.

- استخدام التقييم البديل ، وذلك للبرهان عن فهمهم للموضوع.

المرحلة السابعة : مرحلة التوسع (Extension)

وفي هذه المرحلة يقوم المتعلمون بعملية تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلمة في مواقف وسياقات جديدة وبصورة متعمقة.

ويتحدد دور المعلم فيما يأتي:

- إتاحة الفرصة المناسبة للمتعلمين وتهيئة مواقف جديدة لتطبيق ما تعلموه بها.

- متابعة المتعلمين خلال تطبيقهم للمعارف والمفاهيم الجديدة.

كانت هذه هي مراحل نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، وهو ما تم الالتزام به عند صياغة وحدة " القدس تاريخ وحضارة " لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر نموذج ايزنكرافت في تدريس مبحث التاريخ.

ومن خلال تطبيق هذه المراحل على كتاب التاريخ، كان رأي المعلمين والطلبة أن هذه المراحل أكثر تفاعلاً، وتقضي على التلقين، وتساعد في إثراء المتعة في دراسة التاريخ وفعالة أكثر، وأن تطبيق نموذج إيزنكرافت ذو أثر إيجابي في كل من التحصيل، وفي تنمية مهارات التفكير التاريخي.

وتمر طريقة الاستقصاء في التعليم بالمراحل الآتية:

1- الشعور بالمشكلة

ينمو الاستقصاء من الشعور بالحاجة لمعرفة شيء ما، عن طريق طرح سؤال قيمي، او سؤال يربك لطالب معرفياً، أو عن طريق الآراء المتناقضة، ولكن يظل استخدام خبرات الطلبة السابقة الطريق الأمثل لبداية الاستقصاء.

2- تحديد المشكلة

يبدأ الاستقصاء بتحديد الغرض منه، حيث يتم توضيح المشكلة وتحديدها بمفاهيم ومصطلحات محددة، فلا يمكن لشخص أن يستقصي بنجاح ما لم تكن لديه فكرة واضحة ومحددة لما يجب أن يستقصى عنه، أو يحتاج لمعرفته.

3- وضع حل تجريبي للمشكلة

وهو وضع الفرضيات، أو أجوبة مؤقته، أو سؤال ما، فبعد أن تتحدد المشكلة، يشترك الطلبة جميعاً في وضع احتمالات معقولة للحل. فلو كانت المشكلة مثلا تدور حول أسباب الحروب، يستطيع الطلبة بتوجيه وإرشاد من معلمهم أن يضعوا الفرضيات التي تكون بمثابة أسباب مؤقتة تبنى على اعتقاداتهم وخلفياتهم المعرفية عن أسباب الحروب. فقد يضع الطلبة الحل المؤقت أو الفرضية التالية عن أسباب الحروب: إن الطمع في خيرات الشعوب ونهب ثرواتها هو أحد اسباب الحروب.

4- فحص الحل التجريبي

بعد وضع الفرضيات، يصبح من الضروري اختبارها ليرى الطلبة ما يؤكدها أو ينفيها من معلومات متصلة بها. وهذه الخطوة تتكون من جمع المعلومات، وتقويمها، وتحليلها، حسب الفرضيات المراد اختبارها.

5- الوصول إلى قرار :

وتتضمن هذه المرحلة التوصل الى نتائج عن صحة الفرضيات التي تم اقتراحها في الخطوة الثالثة. وتعكس هذه النتائج قرارات حول صحة الفرضيات التي تم الوصول اليها من قبل الطلبة بناء على البيانات المقدمة من جانب المعلم، أو المبنية على الخلفية المعرفية للطلبة من خلال ذاكرتهم أو مشاهداتهم أو قراءتهم، أو من خلال ما جمعوه من معلومات، أو من خلال المادة التعليمية الموجودة في الكتاب المقرر، ثم بناء على الأدلة التي يقترحها الطلبة، يتم فحص هذه الفرضيات كما هو في الخطوة الرابعة. أما في هذه الخطوة فيتم الاتفاق بين الطلبة تحت إشراف المعلم على وضع النتائج في صيغة واحدة، بعد أن يتم فحصها بصورة منفردة، والنتيجة عادة هي الجمع بين صيغ الفرضيات التي تم اختبارها في صيغة واحدة.

6- تطبيق القرار في مواقف جديدة

إن الاستقصاء دورة معرفية لا تنتهي، انطلاقا من المعرفة المبنية على الافتراض القائل: إنها تجريبية، ومتغيرة، ويقود التنقيب عن المعنى المستقصى إلى أبعد من النتائج البسيطة. ويطلب من الطلبة في هذه الخطوة مزيداً من الأدلة لنتائجهم، أو أن يعملوا على تطبيق النتائج في مواقف جديدة، أو في وحدات تعليمية أخرى في الكتاب المقرر. فلو توصل الطلبة إلى أسباب الحروب، لأمكنهم فيما بعد أن يكتشفوا أسباب الحروب في مناطق جديدة من العالم (Beyer, 1981) .

ثانياً : الدراسات السابقة:

استعرضت العديد من الدراسات فعالية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المختلفة، وفيما يأتي هذه الدراسات مرتبة حسب التسلسل التاريخي من الأحدث للأقدم.

أجرى عمران (2012) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي، أظهرت نتائجها أن استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في التدريس أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي.

كما أجرت رفعت (2011) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية وحدة عن التنمية المستدامة بمنهج الجغرافيا قائمة على نموذج ايزنكرافت الاستقصائي لتنمية المفاهيم والاتجاهات نحوها لدى طلاب الأول الثانوي، كشفت نتائجها عن فاعلية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس وحدة عن التنمية المستدامة.

كما أجرى البعلي (2010) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، أظهرت نتائجها أن استخدام نموذج إيرنكرافت الاستقصائي في تنمية التفكير الابتكاري أدى إلى زيادة التحصيل.

وأجرى جونين وكوكاكايا (Gonen and Kocakaya, 2010) دراسة هدفت إلى إعداد دروس في الفيزياء باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، حيث أكد أن منطلق هذه الدراسة يكمن في التناقض

بين ما يعرفه الطلاب فيما يتعلق بالمفاهيم العلمية وبين المفاهيم العلمية السليمة، وبالتالي تصور قدرة المتعلمين على حل المشكلات بما يحتم على رجال التربية تصويب تلك المفاهيم وفقاً للعديد من النماذج ومنها نموذج إيزنكرافت الاستقصائي.

كما أجرى سير بنام و تايراكهام (Siribunnam and Tayrukham, 2009) دراسة أشارت نتائجها إلى فاعلية استخدام كل من نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، وطريقة (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة عن الطريقة الاعتيادية ، كما أظهرت أن أداء المجموعة التي درست وفق نموذج إيزنكرافت الاستقصائي أفضل من مجموعة التي درست الوحدة نفسها وفقاً لطريقة (K.W.L) سواء في التحصيل المعرفي، أم في مهارات التفكير التحليلي، أم في الاتجاه نحو مادة الكيمياء.

وأجرى فالس وبيسكو وبري (Fallace, Biscoe and perry, 2007) دراسة في فيرجينا هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قام به معلمان اثنان يدرسان الصف الثاني عشر لتدريب طلبتهم على التفكير التاريخي. ولتحقيق هدف الدراسة اتبع منهجية البحث النوعي القائمة على الزيارة الميدانية والملاحظات الصفية لأعمال المعلمين وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى:قيام المعلم الاول بإعداد واستخدام الخط الزمني في تدريس العصور والأحداث التاريخية لوضع الأحداث والوقائع التاريخية في سياقها الصحيح على هذا الخط. وقيام المعلم الثاني باستخدام الوثائق والمصادر التاريخية، وتحليلها، وتصنيفها، وجمع الروايات التاريخية حول بعض المشاهير من أجل تنمية الاستقصاء والبحث التاريخي لدى الطلبة.

وقام الجبور (2007) دراسة هدفت إلى قياس أثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي، وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طالبات الصف التاسع الاساسي في مدرسة رجم الشامي الغربي الثانوية الشاملة للبنات موزعة على شعبتين، وتم الاختيار بصورة قصديه ، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس وحدة دراسية مختارة بطريقة تحليل النص، ومجموعة ثانية ضابطة تدرس الوحدة الدراسية نفسها حسب الطريقة الاعتيادية. بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى اكتساب طالبات الصف التاسع الاساسي لمهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة تحليل النص التاريخي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في الصف التاسع نحو مبحث التاريخ لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مبحث التاريخ بطريقة تحليل النص.

وأجرت سوليفان (Sullivan, 2007) دراسة في ولاية تكساس الأمريكية بهدف الكشف عن درجة تدريب المعلمين الطلبة على ممارسة وتطبيق مهارات التفكير التاريخي في الغرفة الصفية، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن فهم هؤلاء المعلمين الطلاب للتفكير التاريخي. ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت منهجية البحث النوعي :مقابلات معمقة مع المعلمين الطلبة، وإجراء 40 زيارة صفية للمعلمين للتعرف إلى تطبيقهم لمهارات التفكير التاريخي، وإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في جامعة تكساس للكشف عن التدريب الذي يتلقاه المعلم الطالب في مهارات التفكير التاريخي. وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن توضيح الإطار النظري والفكري لمهارات التفكير التاريخي يساعد المعلمين على تبني وممارسة هذه المهارات، إضافة إلى أن تطبيق مهارات التفكير التاريخي يتطلب

تشكيل مجتمع صفي، خاصة أن تطبيق المعلم لمهارات التفكير يتطلب تعاونا في الغرفة الصفية، وأخيراً خلصت الدراسة إلى أن مساقات الجامعات غير كافية، وأن المعلمين بحاجة لبرامج تدريبية مستمرة على مهارات التفكير التاريخي .

وأجرى باللیجرينو (Pellegrino, 2007) دراسة في ولاية فلوريدا الأمريكية هدفت إلى إبراز التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية الامريكية عبر تطبيق خطط دروس وأنشطة تتضمن مهارات التفكير التاريخي. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في ثلاث مدارس امريكية ثانوية وعددهم 600 طالب، حيث تم قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية حسب الخطط القائمة على مهارات التاريخي، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وبعد انتهاء التجربة وإجراء الاختبار البعدي خلصت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية اظهروا تحسناً واضحاً في مهارات ما وراء المعرفة ايضاً.

وتعد دراسة هيو (Hu, 2006) التي أجريت في الصين من الدراسات القلائل التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتدريس التاريخ يركز على قدرات التفكير التاريخي (مهاراته العملية) للذين يدرسون المنهاج الحالي، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأداء المعرفي ومستويات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف التاسع، كما هدفت إلى اختبار أثر تطبيق البرنامج التدريبي عليهم. تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية بحسب البرنامج بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وبعد انتهاء فترة التدريس التي استمرت (18) اسبوعاً تم تطبيق اختبار بعدي على المجموعتين حيث خلصت الدراسة إلى أن نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من الضابطة في مجال الاستيعاب التاريخي وفي النتيجة الكلية، إلا

أن مجالات التفكير التاريخي والتحليل والتفسير التاريخي وقدرات البحث التاريخي وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار لم تظهر أية فروق، وضرورة امتلاك الطلاب للمعرفة التاريخية لكي يتمكنوا من اكتساب مهارات التفكير التاريخي، وأن البرنامج التدريبي ساعد الطلاب في المجموعة التجريبية على تطوير مهارات التفكير التاريخي وعلى تحليل الوثائق والمصادر التاريخية.

وأجرت كلاجس (Klages, 2005) دراسة في تكساس الأمريكية هدفت لتحديد كيفية قيام طلبة الصف الثاني عشر في بناء مهارات التفكير التاريخي من خلال استخدام الوثائق والمصادر التاريخية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الوثائق التاريخية الشفوية حول الركود الاقتصادي الامريكي في ثلاثينات من القرن الماضي ، حيث قام الطلبة بتحليل المقابلات، وإجراء مقابلات وهمية مع زملائهم حول الموضوع، وقد استخدم بطاقة ملاحظة لمراقبة عملية تحليل الطلبة للوثائق، وكيفية بناء التفكير التاريخي لديهم. وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت الدراسة أن تحليل واستخدام الوثائق يساعد الطلبة على تفسير وفهم الأحداث التاريخية، ويطور التفكير التاريخي لديهم من خلال تحليل الأحداث في الفترة الزمنية التي حصل فيها الركود، كما أنهم استطاعوا معرفة أسباب هذا الركود وتفسير نتائجه، كما خلصت الدراسة إلى أن استخدام التفكير التاريخي يكسر جمود مادة التاريخ، ويثير حب الاكتشاف لدى الطلبة.

وقام مصران (Masran, 2005) بدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية هدفت إلى مقارنة ووصف مهارات التفكير التاريخي لدى عينة مكونة من (5) معلمين يدرسون الدراسات الاجتماعية في مدارس الغرب الامريكي ، كما هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل الخطط الدراسية التي وضعها هؤلاء المعلمين لتدريس التفكير التاريخي. ولتحقيق هذه الأهداف أجريت عدة مقابلات مع المعلمين، كما تم استخدام

أسلوب الملاحظة من خلال الزيارات الصفية المتكررة، ثم تم تدريبهم على استخدام مهارات التفكير التاريخي. وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن المعلمين وضعوا خططاً تدريسية مرنة ومبنية على المعرفة السابقة التي حصلوا عليها عبر التدريب في مهارة اختيار المصادر التاريخية، وفي اختيار النشاطات المصاحبة للدروس، وخلصت الدراسة أيضاً الى ضرورة استمرارية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة لتوسيع فهمهم لمهارات التفكير التاريخي المتنوعة.

وأجرى إدعيس (2004) دراسة هدفت إلى إعداد وحدة تعليمية قائمة على مهارات التفكير التاريخي في مناهج وكتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، وإعداد وحدة لتنمية هذه المهارات ومعرفة اتجاهات الطلبة نحو مادة التاريخ. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلبة الصف العاشر في أربع شعب من مدارس تربية بني كنانة 2003 / 2004. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى مهارات التفكير التاريخي للصف العاشر، وكذلك كتابة تاريخ الحرب الحديث وقضاياه المعاصرة، ووجود أثر واضح للوحدة المطوره في تنمية مهارات التفكير التاريخي واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة التاريخ.

وقام خريشه (2004) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير التاريخي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد قائمة بمهارات التفكير التاريخي موزعة في خمس مجالات، هي: مهارات التسلسل الزمني، ومهارات الفهم والاستيعاب التاريخي، ومهارات التحليل والتفسير التاريخي، ومهارات البحث التاريخي ومهارات تحليل القضايا التاريخية، واتخاذ القرار. وقد ضمنت هذه المهارات في استبانة موجهة لعينة الدراسة البالغ عددها (51) معلماً من معلمي التاريخ لإبداء آرائهم حول مدى مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي، وقام الباحث

أيضاً في تحليل كتب التاريخ في ضوء هذه المهارات. أشارت النتائج إلى قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي، وإلى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى وآراء المعلمين.

وهدفت دراسة الصعوب (2003) إلى تحديد درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك \ الأردن، لمهارات التفكير التاريخي، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك والبالغ عددهم (42) معلماً ومعلمة وأفراد الدراسة (26) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث بطاقة من إعداده لقياس درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي، تكونت من أربع بطاقات فرعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن وجهة نظر معلمي التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير التاريخي كانت كبيرة ، وأن درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي من خلال الملاحظة في حجرة الصف كانت كبيرة في المجال الرابع، ومتوسطة في المجال الثالث، وقليلة في المجال الأول والثاني.

وهدفت دراسة دولبيرج (Dulberg, 2002) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن تصورات الاطفال وتعاطفهم التاريخي عند نقطة معينة من تطور التفكير التاريخي لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت منهجية البحث النوعي والتفسيري. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الخامس في إحدى المدارس الحكومية المحلية، واستخدمت أسلوب الملاحظة وتسجيل استجابات الطلاب صوتياً على المواقف التاريخية التي تعرضوا لها في الحصة، كما استخدمت أسلوب التعيينات البيتيه والاستبيانات المقدمة للعائلة للتعرف إلى مدى تكون التفكير التاريخي لدى الاطفال، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى وجود ثلاثة مستويات من التفكير التاريخي لدى الاطفال، وهي عبارة عن:

1- **المستوى الاول:** فهم الأحداث وتحليلها عبر استراتيجيات التدريس المناسبة.

2- **المستوى الثاني:** تطور التفكير التاريخي عبر ممارسة التفكير نفسه ودعم العائلة.

3- **المستوى الثالث:** تأثير مستوى التفكير التاريخي بعوامل مثل الخبرة الشخصية، والمنهاج ،وخلفية العائلة الثقافية والعرقية.

أما دراسة الخريشة والصفدي (2001) فقد هدفت إلى تحديد درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي. تكونت عينة الدراسة من (118) طالبا بجامعات اليرموك والأردنية ومؤتة، وقد أعدا اختبار لمهارات البحث والتفكير التاريخي تكون من (50) فقرة. دلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى معرفة طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث والتفكير التاريخي في الجامعات الثلاث؛ مما يشير إلى قصور برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في تعريف الطلبة بالتفكير ووسائل تنميتها، ومنها مهارات التفكير التاريخي.

وأجرى ليفستك وبارتون (Levistick & Barton, 2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف إلى حاجات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريبية فيما يختص بموضوع مهارات التفكير التاريخي. ولتحقيق هدف الدراسة قام بإعداد قائمة بمهارات التفكير التاريخي تضم (50) مهارة فرعية، وتم إرسالها لعينة مكونة من (1246) معلما ومعلمة يدرسون في المرحلة الأساسية والمتوسطة عبر البريد الإلكتروني، وخلص إلى أن المعلمين بحاجة للتدريب على مهارات، إعادة بناء المعنى التاريخي، وتحديد المشكلات التاريخية واتخاذ القرار، وتوظيف الادلة التاريخية لربطها بالتساؤل التاريخي، ومقارنة

الاحداث التاريخية بأحداث سابقة، واستخدام وتحليل المصادر التاريخية المكتوبة، وتوظيف التكنولوجيا في تدريس التاريخ.

وقام محمد وبدوي (2000) دراسة تناولت فعالية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة في الصف الثالث الاعدادي. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً. حدد الباحثان خمس مستويات للتفكير التاريخي، هي: القدرة على تناول المادة التاريخية، والقدرة على فهم الموقف التاريخي، والقدرة على اكتشاف الدليل التاريخي، والقدرة على الاستنتاج من الدليل التاريخي، والقدرة على فهم الدليل التاريخي، وأعدا وحدة مقترحة وقاما بتدريسها للطلبة وكذلك أعدا اختباراً شمل المستويات الخمسة للتفكير التاريخي. أوضحت النتائج تفوق الطلبة في الاختبار ونمو التفكير التاريخي لديهم بعد دراستهم للوحدة المقترحة.

وأجرى فروست (Frost, 2000) دراسة في نيوزلندا بهدف الكشف عن الممارسات التي يقوم بها معلمو الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبتهم. تكونت عينة الدراسة من (166) معلما يدرسون في المدارس الحكومية الأساسية، حيث قام فروست بإعداد استبانة تتكون من عدد من الفقرات حول المهارات الخاصة بالتفكير التاريخي، وبعد تحليل اجابات المعلمين أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

- يشجع المعلمون الطلبة على العمل معاً ضمن مجموعات.
- يطبق المعلمون الطلبة مهارة التفسير والتحليل ضمن سياق الحدث التاريخي.
- يدرب المعلمون الطلبة على تحليل المصادر التاريخية عبر الصور والوثائق المكتوبة.

- يربط المعلمون بين المعرفة السابقة والسياق الانساني عند تدريس مهارات التفكير التاريخي.

وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على تدريس مهارة اتخاذ القرار، والنقد ، والبرهنة ، واستخدام الادلة التاريخية لكي يتم تطبيقها بشكل أوسع في الغرفة الصفية.

وأجرى الصفدي (1999) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث والتفكير التاريخي، تكونت عينة الدراسة من (101) معلماً ومعلمة من المعلمين الذين يدرسون مبحث التاريخ للمرحلة الثانوية في مديريات التربية التي شملها مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. دلت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي ومهارات التفكير التاريخي أقل من المستوى المقبول تربوياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي والتفكير التاريخي كل على حدة والمهارات مجتمعة تعزى للجنس والمؤهل والخبرة .

وأجرى دواكنز وفيتال (Dawkins &Vital, 1999) دراسة في الولايات المتحدة،هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التفكير التاريخي في فهم المعلمين لطبيعة العلم، وممارستهم في تطبيق هذا الفهم لدى الطلبة، حيث تعلم المعلمون من خلال عرض عدد من الحالات التاريخية عليهم، ومن ثم طلب اليهم تصميم وحدة دراسية في مادة الجغرافية وتطبيقها في مدارسهم. تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية، حيث تم اختيار 16 معلماً ، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم لجمع المعلومات استبانه لقياس فهم المعلمين لطبيعة العلم من عشرة بنود يلي كل منها تفسير يقدمه الطالب، وتم أيضاً استخدام أداة التحليل للوحدة التي خططها المعلم، بالإضافة إلى سجلات المعلم حول الممارسة الصفية، والأبعاد التي عالجها والمتعلقة بطبيعة العلم

كذلك الملاحظة المباشرة في غرفة الصف، بالإضافة إلى المقابلات الجماعية. خلصت الدراسة إلى أن النموذج المستخدم قد أثبتت صلاحيته للاستخدام من قبل مدرسي الجغرافية للمرحلة الثانوية لتعرف طبيعة المفاهيم العلمية الجغرافية، كما أثبتت الدراسة نمواً في فهم المعلمين لطبيعة العلم، بالإضافة إلى نجاح الفترة التدريبية في تطوير مهارات المعلمين اللازمة لتصميم وحدة تستند إلى عناصر التفكير التاريخي .

أما دراسة الخريشة (1998) فهدفت إلى تعرف مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لطبيعة التاريخ ، ومنها مهارات التفكير التاريخي وأثر متغيرات الجنس والمؤهل التخصصي فيها. تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، ممن يدرسون المرحلة الثانوية في عدد من مديريات التربية والتعليم، وطبق عليهم اختبار معرفة التاريخ من إعداد الباحث نفسه، ودلت النتائج على تدني مستوى معرفة المعلمين لطبيعة التاريخ بما فيها مهارات البحث والتفكير التاريخي.

وأجرى ريس (Ress) المشار إليه في شبلي (1997) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام النصوص التاريخية في تنمية مهارات التفكير التاريخي، وهي: القدرة على تنظيم المعلومات التاريخية من خلال وجهتي نظر مختلفتين للوصول إلى أحكام منبثقة ومرنة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السابع قسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية تكونت من (31) طالباً، والمجموعة الثانية ضابطة وتكونت من (29) طالباً. وقام ريس بإظهار سبعة نصوص تاريخية مرتبطة بالوحدة المقررة للطلبة في مادة التاريخ. أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في اكتسابهم مهارات التفكير التاريخي.

أجرت ييغر وويلسون (Yeager and Wilson, 1997) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف الكشف عن مدى إسهام مساقات الدراسات الاجتماعية في تسهيل وتطوير تنمية التفكير التاريخي لدى معلمي المرحلة الثانوية في إحدى جامعات المنطقة الجنوبية الشرقية الأمريكية، وسعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تعلم المعلمين للاستقصاء التاريخي من خلال القراءة والتحليل الناقد وتفسير المصادر الرئيسة (الاولية). ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات من خلال ملاحظة المشاركين، وإجراء المقابلات، معهم حيث كان عدد المشاركين في هذه الدراسة 30 (طالباً ومعلماً) وبعد ملاحظة أعمال الطلاب والمعلمين وإخضاعهم الى المقابلات الشخصية وتحليلها، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن المواد الاجتماعية المطروحة تعزز مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب المعلمين وتشجعهم على نقلها الى الغرفة الصفية.
- أشار المشاركون الى ضرورة تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الاطفال منذ بداية حياتهم الدراسية وتمكينهم من تحليل احداث الماضي بفهم الحاضر.
- نقص التدريب على مهارات التفكير التاريخي يؤدي الى ابتعاد المعلمين عن تطبيق التفكير التاريخي كاستراتيجية تدريسية.

أما دراسة هوليداي (Holliday, 1996) في مقاطعة ويلز في المملكة المتحدة فهدفت إلى استقصاء أسلوب التعليم القائم على منحى التفكير التاريخي في التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في الدراسة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في في المملكة المتحدة. تألفت عينة الدراسة من (90) طالبا من طلبة الصف التاسع قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تم تدرسيها بأسلوب التعليم القائم على

منحى التفكير التاريخي، وضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد استغرق تنفيذ البرنامج مدة 6 اسابيع. وقد أظهرت نتائج الدراسات وجود أثر ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يثبت فعالية هذا الأسلوب في ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وقام كل من ييغير وديفيس (Yeager and Davis, 1994) بدراسة كان هدفها معرفة مدى اكتساب الطلبة المعلمين للدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي ومدى معرفتهم لطبيعة عمل المؤرخ. تكونت عينة الدراسة من (3) أفراد أجريت معهم مقابلات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين ليس لديهم إدراك بمهارات التفكير التاريخي، إضافة إلى أن معرفتهم بطبيعة عمل المؤرخ كانت محدودة.

التعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ مما سبق، أن جميع هذه الدراسات تؤكد أهمية استخدام مهارات متخصصة من أجل تنمية التفكير لدى الطلبة في كافة المجالات الدراسية ، بالإضافة إلى استخدام الاستقصاء في التدريس يساعد الطلبة على امتلاك لمهارات متنوعة في التفكير التحليلي والتحصيل المعرفي و اتخاذ القرارات وحل المشكلات ، كما أنه يسهم في تحسين تحصيل الطلبة . وقد اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تم الإشارة إليها سابقا على أهمية استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس المباحث الإجتماعية والعلمية ، علاوة على ذلك تنمية مهارات التفكير وعمليات التعلم و التحصيل المفاهيمي . كما اتفقت على أهمية تدريب المعلمين لتقديم مهارات التفكير التاريخي وفق خطوات متسلسلة ومنظمة . وهذا ما تتميز بها هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها أول دراسة في حدود علم الباحثة تبحث في تطبيق تدريس نموذج ايزنكرافت الاستقصائي بخطواته ومهاراته في تدريس مبحث التاريخ لطلبة الصف العاشر الأساسي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة عمران (2012) التي اظهرت نتائجها ان استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التدريس أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي، ودراسة سير بنام و تايراكهام (Siribunnam and Tayrukham, 2009).

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الصفدي (1999) التي شارت نتائجها إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير التاريخي ومهارات التفكير التاريخي أقل من المستوى المقبول تربوياً.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الجبور (2007) التي بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إكتساب الطلاب لمهارات التفكير التاريخي .

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة عمران (2012) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي قامت الباحثة بإتباعها أثناء تنفيذ هذه الدراسة، ويتضمن تحديد منهج الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة، واجراءات من الصدق والثبات، كما يتضمن وصفاً لتصميم وإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

منهج الدراسة

لقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وذلك بسبب مناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر ذكوراً وإناثاً في مديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا لمادة التاريخ خلال العام الدراسي 2013 / 2014 م، والبالغ عددهم (1791) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تم اختيار أربع مدارس من مدارس مديرية التربية والتعليم لواء عين الباشا تكونت من (85) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي ، وتم اعتماد الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار

المدارس، كما تم اختيار مدرسين لتطبيق الطريقة الاستقصائية، وكذلك الأمر بالنسبة لاستخدام الطريقة الاعتيادية.

الجدول (1)
توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير المجموعة والجنس

			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
المجموعة	الضابطة	العدد	21	23	**44**
		النسبة المئوية%	24.7%	27.1%	**51.8%**
	التجريبية	العدد	19	22	**41**
		النسبة المئوية%	22.4%	25.9%	**48.2%**
المجموع		العدد	**40**	**45**	**85**
		النسبة المئوية%	**47.1%**	**52.9%**	**100.0%**

أدوات الدراسة

تطلب تنفيذ الدراسة إعداد أداة تتعلق بمهارات التفكير التاريخي، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعدادها:

– مراجعة الأدب المتعلق بالتاريخ بعامة والتفكير التاريخي بخاصة، حيث اطلعت الباحثة على عدد من المصادر والمراجع والكتب والدراسات حول الموضوع .

– توصلت الباحثة نتيجة للمراجعة السابقة إلى إعداد اختبار تضمن (25) مهارة للتفكير التاريخي .

– تم عرض الاختبار على لجنة محكمين من ذوي الاختصاص في التاريخ ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، واللغة العربية، حيث بلغ عددهم (17) محكماً حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول الاختبار من حيث مناسبة فقرات الاختبار، وعددها ومناسبة البدائل

المرفقة لكل فقرة، ومناسبة صياغتها اللغوية وإجراء ما يلزم في المهارات المرفقة من حذف وإضافة وتعديل، وتم الآخذ لجميع آرائهم وملاحظاتهم.

– تم إعداد مقياس لمهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) تكون من (33) فقرة.

– تم إعداد اختبار تحصيلي للوحدة التعليمية (القدس تاريخ وحضارة) مكون من عدد من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد حسب مستويات بلوم الثلاثة (معرفة، استيعاب، تطبيق)، وكان لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها صحيح حيث بلغ عدد الفقرات (30).

– وتم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والتاريخ، والقياس والتقويم، واللغة العربية، تكونت من (17) محكما منهم (8) من أساتذة الجامعات تخصص التاريخ ومناهج الدراسات الاجتماعية، و(3) مشرفين لمبحث التاريخ، و(6) معلمين لمادة التاريخ للمرحلة الاساسية في مديريات التربية والتعليم، حيث طلب منهم تحكيم الأداة من حيث مناسبة فقرات الاختبار، وعددها، ومناسبة البدائل المرفقة لكل فقرة، ومناسبة صياغتها اللغوية، وإجراء ما يلزم من حذف وتعديل، وتم تعديل بعض الفقرات حسب توصيات لجنة المحكمين والتي تركزت حول الصياغة اللغوية.

– تم تدريس وحدة (القدس تاريخ وحضارة) وفقاً لمتطلبات نموذج إيزنكرافت الاستقصائي بمراحله السبعة.

– تم التأكد من تحكيم الوحدة التعليمية المرفقة والمعدة وفقاً لنموذج إيزنكرافت الاستقصائي عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التاريخ، ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، واللغة العربية، ومعلمين التاريخ ومشرفيها من حيث بناء الوحدة ومحتواها ونتاجاتها

ومناسبتها لنموذج إيزنكرافت الاستقصائي، وتقديم أي مقترحات أخرى، وتم التعديل بناًء على مقترحاتهم.

- معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل في مادة التاريخ

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل في مادة التاريخ بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، البالغ عددها (23 طالبة) من طالبات الصف العاشر الأساسي .

- معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، البالغ عددها (23 طالبة) من طالبات الصف العاشر الأساسي.

- معاملات ثبات الاعادة والاتساق الداخلي لاختبار التحصيل في مادة التاريخ

للتأكد من ثبات اختبار التحصيل في مادة التاريخ، تم تطبيقه واعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، بلغ عددها (23 طالبة) من طالبات الصف العاشر الأساسي، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، ليتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كودر- ريتشاردسون) – من التطبيق الأول- والذي بلغت قيمته (0.93) ، وكذلك معامل ثبات الاعادة (بيرسون) – من التطبيقين – التي بلغت قيمته (0.87).

- معاملات ثبات الاعادة والاتساق الداخلي لاختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي

للتأكد من ثبات اختبار التحصيل في مادة التاريخ، تم تطبيقه واعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، بلغ عددها (23 طالبة) من طالبات الصف العاشر الأساسي، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، ليتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كودر- ريتشاردسون) - من التطبيق الأول- والذي بلغت قيمته (0.90) ، وكذلك معامل ثبات الاعادة (بيرسون) - من التطبيقين - الي بلغت قيمته (0.84).

- ثبات التوافق لمقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)

تم التأكد من ثبات التوافق لمقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)، بعد اختيار عينة استطلاعية مكونة من (23) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث قامت الباحثة ومعلمة مادة التاريخ أخرى بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وملاحظة أداء الطالبات وتقدير العلامات، ليتم حساب معامل ثبات التوافق بين تقدير المعلمتين الملاحظتين باستخدام معادلة هولستي الاتية:

$$\text{معامل ثبات الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

حيث بلغت قيمته للاختبار ككل (0.88) وهو أكبر من 0.80، وبذلك تكون قيمته مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

- تكافؤ مجموعتي الدراسة -الضابطة والتجريبية- على اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل

قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل في مادة على أفراد مجموعتي الدراسة - الضابطة والتجريبية - للتحقق من تكافؤها؛ قبل البدء بتطبيق إجراءاتها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مستقلتين تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والضابطة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة ـ طلبة الصف العاشر الأساسي ـ القبلي على اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل، تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	44	3.02	1.45	-1.434	83	.155
التجريبية	41	3.49	1.53			

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (2) يتبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي على اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل، تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.155)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في مادة التاريخ القبلي ككل– الضبط التجريبي –، ولمزيد من الضبط الإحصائي للتجربة؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي – لوجود متغيرين مستقلين هما: طريقة التدريس، والجنس – المصاحب (Two Way ANCOVA) على اختبار التحصيل في مادة التاريخ المُحددة ككل.

– تكافؤ مجموعتي الدراسة –الضابطة والتجريبية– على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي ككل

قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي على أفراد مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية – للتحقق من تكافئها؛ قبل البدء بتطبيق إجراءاتها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مستقلتين تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والضابطة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة ـ طلبة الصف العاشر الأساسي ـ القبلي على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي، تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	44	3.20	1.95	.204	83	.839
التجريبية	41	3.12	1.76			

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (3) يتبين عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي، تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.839) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل في مهارات

التفكير التاريخي القبلي ككل– الضبط التجريبي –، ولمزيد من الضبط الاحصائي للتجربة؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي – لوجود متغيرين مستقلين هما: طريقة التدريس، والجنس – المصاحب (Two Way ANCOVA) على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي المُحددة ككل.

– تكافؤ مجموعتي الدراسة –الضابطة والتجريبية– على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) على أفراد مجموعتي الدراسة – الضابطة والتجريبية – للتحقق من تكافؤها؛ قبل البدء بتطبيق إجراءاتها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مستقلتين تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والضابطة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة ـ طلبة الصف العاشر الأساسي ـ القبلي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)، تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	44	2.28	.43	1.143	83	.256
التجريبية	41	2.16	.50			

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (4) يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة

الملاحظة)، تعزى لمتغير المجموعة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.256) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) القبلي ككل– الضبط التجريبي –، ولمزيد من الضبط الاحصائي للتجربة؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي – لوجود متغيرين مستقلين هما: طريقة التدريس، والجنس – المصاحب (Two Way ANCOVA) على مقياس مهارات التفكير التاريخي

(بطاقة الملاحظة) المُحددة ككل.

إجراءات تطبيق الدراسة

قامت الباحثة بإتباع الإجراءات الآتية في تطبيق الدراسة :

1- الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بنموذج ايزنكرافت الاستقصائي ومهارات التفكير التاريخي.

2- اختيار عينة الدراسة

تم اختيار أربع مدارس من مدارس مديرية التربية والتعليم لواء عين الباشا، وتم اختيار معلمين لتطبيق الطريقة الاستقصائية وكذلك بالنسبة لاستخدام الطريقة الاعتيادية.

3- بناء أدوات الدراسة وهي مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)، والاختبار التحصيلي للوحدة التعليمية " القدس تاريخ وحضارة "، و اختبار مهارات التفكير التاريخي.

4- إجراء ما يلزم لأدوات الدراسة من إجراءات الصدق والثبات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من صدق الأدوات، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر الأساسي من خارج العينة للتأكد من ثبات الأدوات.

5- الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا لتوزيع أدوات الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي.

6- تم عقد اجتماع مع معلمي التاريخ في مدارس العينة، لتوضيح أهداف نموذج ايزنكرافت الاستقصائي وتوضيح مراحلة، وذلك في الساعة العاشرة صباحا، من يوم:2014/2/19م.

7- عقد اختبار قبلي لأدوات الدراسة قبل تطبيق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي للوحدة المطورة.

8- تم اختيار وحدة من كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي وحدة " القدس تاريخ وحضارة " وتدريس هذه الوحدة وفقاً لمتطلبات نموذج ايزنكرافت الاستقصائي بمراحله السبعة.

9- تم تطبيق الاختبار البعدي لأدوات الدراسة على "عينة الدراسة" والمتمثلة في :

- مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) للكشف عن مدى فعالية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي، وقد طبقت في الغرفة الصفية من خلال مشاهدة مجموعة من الحصص الصفية.

- الاختبار التحصيلي للوحدة التعليمية " القدس تاريخ وحضارة " للكشف عن مدى فعالية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي.

- اختبار مهارات التفكير التاريخي للكشف عن مدى فعالية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي وقد تضمن (25) مهارة للتفكير التاريخي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن اسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الاحصائية الاتية:

أ) اختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ -**الضبط التجريبي**- مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل، وكذلك على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي ككل، ومقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة يالملاحظة) ككل.

ب)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة - طلبة الصف العاشر الأساسي - القبلي والبعدي على كل من اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل، واختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي ككل، ومقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل تبعاً لمتغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس

ت)تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) -**الضبط الإحصائي**- لمعرفة الدلالة الاحصائية للفروق الظاهرية في اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل، واختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي ككل، ومقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظ) ككل تبعاً لمتغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية، والجنس والتفاعل بينهما).

ث)اختبار بونفيروني (Bonferroni) لمعرفة لصالح من الفروق الدالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية المُعدّلة تبعاً لمتغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الاتية:

1) **المتغيـرات المـستقلة:** طريقـة التـدريس ولـه فئتـان: التـدريس باسـتخدام نمـوذج إيزنكرافـت الاستقصائي، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية).

الجنس، وله فئتين: ذكر، وأنثى.

2) **المتغيرات التابعة**

1) أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مادة التاريخ ككل.

2) أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مهارات التفكير التاريخي ككل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، وقد عرضت بحسب أسئلة الدراسة وفرضياتها وفق منهجية منظمة تقوم على عرض السؤال، ثم الفرضية المنبثقة عنه، ثم بيان نوع الإحصائي المستخدم، يلي ذلك جدولة البيانات، وإعطاء رقم وعنوان مناسب وفق طبيعة التحليل، ويختلف ذلك باختلاف نوع التحليل الإحصائي المستخدم ثم التعليق على الجدول بصورة موجزة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟".

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاث فرضيات صفرية فرعية مرتبطة مصاحبة هي:

1) **الفرضية الصفرية الفرعية الأولى:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)".

2) **الفرضية الصفرية الفرعية الثانية:** " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يُعزى لمتغير الجنس (ذكر أنثى)".

3) **الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تُعزى للتفاعل ما بين طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس".

وللإجابة عن السؤال الأول وكذلك للتحقق من فرضياته الصفرية المنبثقة عنه، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس المستخدمة (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)، والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	الأداء القبلي: المتوسط الحسابي	الأداء القبلي: الانحراف المعياري	الأداء البعدي: المتوسط الحسابي	الأداء البعدي: الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	44	3.10	1.67	16.67	2.24
	أنثى	41	2.96	1.26	16.52	3.29
	الكلي	**85**	**3.02**	**1.45**	**16.59**	**2.81**
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	ذكر	40	3.63	1.30	20.68	4.03
	أنثى	45	3.36	1.73	22.91	3.07
	الكلي	**85**	**3.49**	**1.53**	**21.88**	**3.68**
الكلي	ذكر	84	3.35	1.51	18.58	3.77
	أنثى	86	3.16	1.51	19.64	4.51
	الكلي	**170**	**3.25**	**1.50**	**19.14**	**4.19**

يتبين من الجدول (5) وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية **القبلية والبعدية** لأداء أفراد المجموعة **التجريبية** على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية أعلى من المتوسطات الحسابية القبلية. وكذلك وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة **الضابطة والتجريبية** على الاختبار

التحصيلي في مادة التاريخ ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، بعد **عزل (حذف)** الفروق في أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار القبلي على اختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل؛ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	.575	1	.575	.056	.814	.001
طريقة التدريس	563.679	1	563.679	***54.478**	***.000***	***.405***
الجنس	22.265	1	22.265	2.152	.146	.026
طريقة التدريس×الجنس	29.491	1	29.491	2.850	.095	.034
الخطأ	827.754	80	10.347			
المجموع	**1443.764**	**84**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (6) يتبين ما يلي:

1) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يُعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وبذلك فقد رُفضت الفرضية الصفرية الفرعية الأولى، وقبلت البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)". ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدِّلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدِّلة لاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل حسب متغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المُعدِّل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المُعدِّلين: نموذج ايزنكرافت الاستقصائي
الاعتيادية	16.58	.49	*5.23
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	21.81	.51	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يتبين من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل بين أداء طلبة أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج ايزنكرافت الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (21.81)، مقابل متوسط حسابي معدل (16.58) لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية.

ولإيجاد فاعلية متغير طريقة التدريس على اختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.405) وهذا يعني أن (40.5%) من التباين في أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل عائد لمتغير طريقة التدريس.

2) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية له (0.146)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وبذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الفرعية الثانية التي نصت على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الا ختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يُعزى لمتغير الجنس".

3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة

التاريخ ككل تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل(0.095)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وبذلك فقد قبلت الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككلتُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والطريقة الاعتيادية) والجنس".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟".

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاث فرضيات صفرية فرعية مرتبطة مصاحبة هي:

4) **الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككلتُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)".

5) **الفرضية الصفرية الفرعية الخامسة:** " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يُعزى لمتغير الجنس (ذكر أنثى)".

6) **الفرضية الصفرية الفرعية السادسة:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي –على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تُعزى للتفاعل ما بين طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس".

وللإجابة عن السؤال الثاني، وكذلك للتحقق من فرضياته الصفرية المنبثقة عنه، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس المستخدمة (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)، والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	44	3.14	2.06	16.52	3.39
	أنثى	41	3.26	1.89	15.43	3.70
	الكلي	**85**	**3.20**	**1.95**	**15.95**	**3.56**
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	ذكر	40	3.26	1.66	19.58	2.73
	أنثى	45	3.00	1.88	21.05	2.06
	الكلي	**85**	**3.12**	**1.76**	**20.37**	**2.48**
الكلي	ذكر	84	3.20	1.86	17.98	3.42
	أنثى	86	3.13	1.87	18.18	4.11
	الكلي	**170**	**3.16**	**1.85**	**18.08**	**3.78**

يتبين من الجدول (8) وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية **القبلية والبعدية** لأداء أفراد المجموعة **التجريبية** على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية أعلى من المتوسطات الحسابية القبلية. وكذلك وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية **البعدية** لأداء أفراد مجموعتي الدراسة **الضابطة والتجريبية** على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية لأداء افراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية البعدية لأداء افراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، بعد **عزل (حذف)** الفروق في أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار القبلي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل؛ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	1.121	1	1.121	.119	.731	.001
طريقة التدريس	397.610	1	397.610	***42.223***	***.000***	***.345***
الجنس	.790	1	.790	.084	.773	.001
طريقة التدريس×الجنس	35.074	1	35.074	3.725	.057	.044
الخطأ	753.356	80	9.417			
المجموع	**1187.950**	**84**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (9) يتبين ما يلي:

4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يُعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وبذلك فقد رُفضت الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة، وقبلت البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي –على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)"، ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة لاختبار مهارات التفكير التاريخي ككل حسب متغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المُعدّل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين
			نموذج ايزنكرافت الاستقصائي
الاعتيادية	15.98	.46	*4.33
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	20.31	.48	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يتبين من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً في اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل بين أداء طلبة أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية الرابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج ايزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الرابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج ايزنكرافت الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (20.31)، مقابل متوسط حسابي معدل (15.98) لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية.

ولإيجاد **فاعلية** متغير طريقة التدريس على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.345)، وهذا يعني أن (34.5%) من التباين في أداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل عائد لمتغير طريقة التدريس.

5) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية له (0.773)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وبذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الفرعية الخامسة التي نصت على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يُعزى لمتغير الجنس".

6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل(0.057)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وبذلك فقد قبلت الفرضية الصفرية الفرعية السادسة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي –على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والطريقة الاعتيادية) والجنس".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟".

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاث فرضيات صفرية فرعية مرتبطة مصاحبة هي:

7) **الفرضية الصفرية الفرعية السابعة:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر

الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، والتدريس بالطريقة الاعتيادية)".

8) **الفرضية الصفرية الفرعية الثامنة:** " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يُعزى لمتغير الجنس (ذكر أنثى)".

9) **الفرضية الصفرية الفرعية التاسعة:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)ككل تُعزى للتفاعل ما بين طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس".

وللإجابة عن السؤال الثالث وكذلك للتحقق من فرضياته الصفرية المنبثقة عنه، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس المستخدمة (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)، والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل وذلك تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	التقديرات القبلي		التقديرات البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	44	2.25	.44	2.99	.34
	أنثى	41	2.31	.42	2.87	.36
	الكلي	**85**	**2.28**	**.43**	**2.93**	**.35**
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	ذكر	40	1.98	.44	3.28	.47
	أنثى	45	2.32	.51	3.48	.54
	الكلي	**85**	**2.16**	**.50**	**3.39**	**.51**
الكلي	ذكر	84	2.12	.45	3.13	.43
	أنثى	86	2.32	.46	3.17	.54
	الكلي	**170**	**2.22**	**.47**	**3.15**	**.49**

يتبين من الجدول (11) وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية **القبلية والبعدية** لتقديرات أفراد المجموعة **التجريبية** على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية أعلى من المتوسطات الحسابية القبلية. وكذلك وجود فروق **ظاهرية** بين المتوسطات الحسابية **البعدية** لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة **الضابطة والتجريبية** على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية لتقديرات افراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية البعدية لتقديرات افراد المجموعة الضابطة.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، بعد **عزل (حذف)** الفروق في تقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار القبلي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل؛ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – في الاختبار البعدي لمقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي ككل (المصاحب)	6.936	1	6.936	66.473	.000	.454
طريقة التدريس	5.798	1	5.798	***55.567***	***.000***	***.410***
الجنس	.158	1	.158	1.515	.222	.019
طريقة التدريس×الجنس	.107	1	.107	1.023	.315	.013
الخطأ	8.348	80	.104			
المجموع	**21.347**	**84**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (12) يتبين ما يلي:

7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يُعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وبذلك فقد رُفضت

الفرضية الصفرية الفرعية السابعة، وقبلت البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)ككل تُعزى لمتغير طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية)" ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المُعدّلة لمقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل حسب متغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المُعدّل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين
			نموذج ايزنكرافت الاستقصائي
الاعتيادية	2.90	.05	*0.53
نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	3.43	.05	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يتبين من الجدول (13)وجود فرق دال إحصائياً في مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل بين تقديرات طلبة تقديرات طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بتقديرات طلبة المجموعة التجريبية السابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية السابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (20.31)، مقابل متوسط حسابي معدل (15.98) لتقديرات طلبة المجموعة الاعتيادية.

ولإيجاد **فاعلية** متغير طريقة التدريس على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.410) وهذا يعني أن (41.0%) من التباين في تقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل عائد لمتغير طريقة التدريس.

8) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية له (0.222) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05). وبذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الفرعية الثامنة التي نصت على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل ُيعزى لمتغير الجنس".

9)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة الصف العاشر الأساسي البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس بالطريقة الاعتيادية) والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل(0.315)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وبذلك فقد قبلت الفرضية الصفرية الفرعية التاسعة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككلتُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: طريقة التدريس (التدريس باستخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والطريقة الاعتيادية) والجنس".

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لأسئلتها، مع تفسيرها وبيان دلالاتها.

اولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) ، والجنس ، والتفاعل بينهما ؟" .

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب إلى وجود فروق دالة احصائياً (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الأساسي – البعدي على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس ومتغير الجنس وللتفاعل بينهما ، حيث كانت قيمة الدلالة الاحصائية (0.000)، وهي أقل من المستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05). واستخدم اختبار بونفيروني لمعرفة لصالح من تلك الفروق الداله احصائياً، وأشارت نتائج الاختبار إلى وجود فرق دال احصائياً في الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ ككل بين أداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية الاولى التي خضع افرادها للتدريس باستخدام (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت

الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (21.81) ، مقابل متوسط حسابي معدل (16.58) لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية .

(أداء طلبة المجموعة التجريبية أعلى من الضابطة)

وتفسر الباحثة ذلك؛ بسبب فاعلية طريقة التدريس المستخدمة في تدريس طلبة المجموعة التجريبية، التي استندت أساساً إلى نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، حيث تعد مثل هذه النتيجة منطقية قياساً بما تم اتباعه مع طلبة المجموعة الضابطة من استخدام الطريقة الاعتيادية في تدريس مبحث التاريخ، فنموذج إيزنكرافت الاستقصائي الذي تم استخدامه في تدريس المحتوى التاريخي تطلب من المعلمين القائمين على تدريس طلبة المجموعة التجريبية المرور بمحطات متنوعة.

وربما تفسر الباحثة ذلك بسبب المحطات أو المراحل المتنوعة التي يشترط المرور بها عند استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي عبر محطاته:

المرحلة الاولى : الاستثارة أو التهيئة (Elicitation)

المرحلة الثانية : الانهماك أو الانشغال (Engagement)

المرحلة الثالثة : الاستكشاف (Exploration)

المرحلة الرابعة : الشرح أو التفسير (Explanation)

المرحلة الخامسة : مرحلة التفصيل (Elaboration)

المرحلة السادسة : مرحلة التقويم (Evaluation)

المرحلة السابعة : مرحلة التوسع (Extension)

وعن استخدام المحطات السابقة في نموذج ايزنكرافت الاستقصائي، فيتمكن الطلبة من استخدام الحواس أكثر في تعلم المحتوى التاريخي قياساً بما يتم استخدامه أثناء تعلمهم دروس التاريخ باستخدام التلقين والإلقاء، حيث يسمعون فقط ما يقوله المعلم دون أدنى استخدام لمهارات التفكير المختلفة .

وتفسر الباحثة ذلك أيضاً بسبب فاعلية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي الذي يسهم في تمكين طلبة الصف العاشر الاساسي من إتقان تعلم دروس مبحث التاريخ من جهة، إضافة إلى الأثر الذي تركته هذه الطريقة من الاحتفاظ بما تم تعلمه من دروس مبحث التاريخ لأطول فترة زمنية ممكنة، مما يسهم في حصولهم على علامات أعلى قياساً بطلبة الصف العاشر الاساسي الذي تعلموا التاريخ بالطريقة الاعتيادية من جهة أخرى.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عمران (2012) التي أظهرت نتائجها أن استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في التدريس أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي.

كما اتفقت ايضاً مع دراسة سير بنام و تايراكهام (Siribunnam and Tayrukham, 2009) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية استخدام كل من نموذج إيزنكرافت الاستقصائي وطريقة (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة عن الطريقة التقليدية، كما أظهرت أن أداء المجموعة التي درست وفق نموذج إيزنكرافت الاستقصائي أفضل من مجموعة التي درست الوحدة نفسها وفقاً لطريقة (K.W.L) سواء في التحصيل المعرفي، أم في مهارات التفكير التحليلي، أم في الاتجاه نحو مادة الكيمياء.

كما اتفقت مع دراسة جوفين وآخرون (Genen et.al, 2006) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي درست الموضوعات الإلكتروستاتيكا وفق التدريس بمساعدة الحاسوب، والمجموعة التي درست الموضوعات نفسها وفق نموذج إيزنكرافت الاستقصائي بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الفيزياء، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين عن مستوى التذكر والفهم لصالح المجموعة التي درست وفقاً للتدريس بمساعدة الحاسوب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى التطبيق. واتفقت أيضاً مع دراسة كل من الجبور (2007)، ودراسة هيو (2006)، ودراسة ريس (1997) .

ونتيجة لعدم وجود أثر في التحصيل يعزى لمتغير الجنس وربما تفسر الباحثة ذلك؛ بسبب ما تم توفيرة من جهود مدروسة من قبل الباحثة في تدريس المعلمين والمعلمات الذي يدرسون مبحث التاريخ لطلبة الصف العاشر في مديرية لواء عين الباشا، حيث تم تزويد هؤلاء المعلمين والمعلمات بالمهارات اللازمة حول كيفية ممارسة خطوات مهارات نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، من خلال ورش العمل والجلسات التي تم عقدها مع الدراسة من معلمين ومعلمات، بحيث تم ضمان امتلاكهم للمهارات اللازمة مما أدى الى قيامهم بتدريس الطلبة بنفس الطريقة والآلية، مما يسهم في عدم وجود فوارق لصالح أي منهما.

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة منطقية قياساً بما يمتلكه الطلبة الذكور والإناث من مهارات واستعدادات لتعلم دروس التاريخ وفي إتقانهم لها، لاسيما في ظل تشابه المعلمين والمعلمات في مهاراتهم وكفاياتهم، وفي برامج إعدادهم قبل الخدمة، وفي برامج تدريبهم أثناء الخدمة، وفي التدريس الذي قدمته الباحثة ذاتها في آليات استخدام خطوات نموذج إيزنكرافت الاستقصائي.

ثانيا : مناقشة نتائج السؤال الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الاساسي – على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية) ، والجنس ، والتفاعل بينهما ؟ .

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي لاختبار مهارات التفكير التاريخي ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (a=0.05) بين المتوسطين الحسابين لأداء افراد الدراسة – طلبة العاشر الاساسي – البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الاحصائية (0.000)، وهي اقل من مستوى الدلالة الإحصائية .

كما أشارت نتائج اختبار بونفيروني على المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار مهارات التفكير التاريخي ككل حسب متغير طريقة التدريس إلى وجود فرق دال احصائياً في اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل بين أداء طلبة االمجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بأداء طلبة المجموعة التجريبية الرابعة التي خضع افرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الرابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي) بمتوسط حسابي معدل (20.31)، مقابل متوسط حسابي معدل (15.98) لأداء طلبة المجموعة الاعتيادية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبور (2007) التي بينت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية في مدى اكتساب طالبات الصف التاسع الاساسي لمهارات التفكير التاريخي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة تحليل النص التاريخي، وأن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية في المجموعة التجريبية في الصف التاسع نحو مبحث التاريخ لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مبحث التاريخ بطريقة تحليل النص.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية له (0.773)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (a=0.05) بين المتوسطين الحسابين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير التاريخي ككل يعزى لمتغير الجنس.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الصفدي (1999) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي ومهارات التفكير التاريخي أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي والتفكير التاريخي كل على حدة، والمهارات مجتمعة تعزى للجنس والمؤهل والخبرة.

وربما تفسر الباحثة ذلك بسبب الارتباط والاندماج المتوقع حدوثه جراء تقديم المعرفة التاريخية من خلال استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، وما قد يترتب على ذلك من إتقان طلبة الصف العاشر الاساسي وتميزهم في اختبار مهارات التفكير التاريخي، وتؤكد الباحثة بأن مهارات ممارسة

الاستقصاء ومكونات الاستقصاء التاريخي ترتبط وتندمج بشكل لافت مع ما تتضمنه مهارات التفكير التاريخي، وهذا من شأنه أن يقوي طلبة الصف العاشر الأساسي ممن خضعوا لدراسة مبحث التاريخ بالمجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التاريخي بين الطلبة الذكور والإناث ؛ بسبب تشابه الظروف التي تعرض لها طلبة الصف العاشر الاساسي سواء أكانوا من الذكور أم من الإناث، والمرتبطة بعدة متغيرات ابتداًءبالمعلم/ المعلمة حيث تم إخضاعهم لنفس الظروف الارشادية والتدريبية، وجلسات الحوار والمناقشة تمهيداً لإكسابهم المهارات اللازمة لإنجاح تدريس مبحث التاريخ وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي، وثانيها الظروف المتعلقة بتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بالطلبة ذكوراً وإناثاً؛ وذلك بسبب طبيعة المنطقة الجغرافية التي ينتمون إليها.

ثالثاً : مناقشة نتائج السؤال الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة _ طلبة الصف العاشر الأساسي _ على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة ملاحظة) ككل تعزى لمتغيري طريقة التدريس (التدريس باستخدام استراتيجية نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما ؟

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة الصف العاشر الاساسي – في الاختبار البعدي لمقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل وفقاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة – طلبة

العاشر الاساسي – البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الاحصائية (a=0.05) .

كما أشارت نتائج اختبار بونفيروني على المتوسطات الحسابية المعدلة لمقياس مهارت التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل حسب متغير طريقة التدريس إلى وجود فرق دال إحصائياً في مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل بين تقديرات طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية مقارنة بتقديرات طلبة المجموعة التجريبية السابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج إيزنكرافت الاستقصائي)، ولصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية السابعة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة (نموذج ايزنكرافت الاستقصائي)، بمتوسط حسابي معدل (20.31)، مقابل متوسط حسابي معدل (20.31) ، مقابل متوسط حسابي معدل (15.98) لتقديرات طلبة المجموعة الاعتيادية .

وتفسر الباحثة سبب تفوق أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير التاريخي قياساً بأفراد المجموعة الضابطة وفقاً لبطاقة الملاحظة؛ بسبب حالة التشابه الاندماج من جراء تدريس طلبة الصف العاشر الاساسي اعتماداً على نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، حيث مارس الطلبة الذكور والإناث جميع خطوات نموذج ايزنكرافت الاستقصائي بكل تفاصيله ومحطاته وفروعه ، وهكذا لاحظت الباحثة من خلال نموذج بطاقة الملاحظة ممارسة الطلبة للمهارات الواردة في مقياس مهارات التفكير التاريخي.

كما قد تفسر الباحثة ذلك بسبب الاجراءات التي رافقت تدريس التاريخ وفق نموذج إيزنكرافت الاستقصائي والذي أسهم في تبصير الطلبة بملاحظة الأحداث التاريخية والإحاطة بالتاريخ من حيث الماضي والحاضر والمستقبل، إضافة إلى آثاره الإيجابية في حفز الطلبة للتساؤل حول الأحداث التاريخية، والاتجاه نحو تفسير وتحليل الحدث التاريخي، وأسهم ذلك بصورة فاعلة في تشجيع الطلبة على محاكمة الأحداث التاريخية اعتماداً على الأدلة والبراهين، وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05) على مقياس مهارات التفكير التاريخي بين طلبة الصف العاشر الاساسي الذكور والإناث أي لجنس الطلبة؛ وذلك بسبب تقديم وعرض المعلمين والمعلمات لدروس مبحث التاريخ وفق نموذج إيزنكرافت الاستقصائي بجميع محطاته المتنوعة، التي تشترط لإنجاح ممارستها قيام الطلبة وممارسة أعمال ومهارات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصعوب (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن وجهة نظر معلمي التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير التاريخي كانت كبيرة، وأن درجة ممارسة مهارات التفكير التاريخي من خلال الملاحظة في حجرة الصف كانت كبيرة في المجال الرابع، ومتوسطة في المجال الثالث، وقليلة في المجال الاول والثاني.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدراسة البعدي على مقياس مهارات التفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة) ككل يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الاحصائية له (0.222)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05).

التوصيات:-

1- ضرورة استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس التاريخ .

2- العمل على زيادة معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث التاريخي .

3- الخروج على طريقة التلقين في تعلم التاريخ إلى تنمية التفكير التاريخي .

4- زيادة معرفة معلمي التاريخ والطلبة لمهارات التفكير التاريخي .

5- عمل برامج تدريبية مستمرة لمعلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التفكير التاريخي .

المراجع العربية

- إبـراهيم، خليـل فاضـل. (1999). *المهـارات الـضرورية لـتعلم مـادة التـاريخ فـي ضـوء الأسـلوب الاستجوابي*. مجلة التربية، العدد التاسع بعد المائة، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والفنون.

- أبو حلو، يعقوب. (1985). *الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بالبيئة*. جمعية حماية البيئة.

- أبو حلو، يعقوب. (1993). *العلوم الاجتماعية وطرائق التدريس*، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

- أبو الفتوح، رضوان. ومبارك، فتحي.(1987). المواد *الاجتماعية في التعليم العام: أهدافها، مناهجها، وطرق تدريسها*، القاهرة: دارف المعارف.

- إدعيس، أحمد إبراهيم.(2004). *بناء وحدة تعليمية قائمة على مهارات التفكير التاريخي لتطوير تلك المهارات لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

- البعلـي، إبـراهيم.(2010). " *فاعليـة اسـتخدام نمـوذج ايزنكرافـت الأستقـصائي فـي تنميـة التفكيـر الأبتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية*" دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، كلية التربية _ جامعة عين شمس، العدد 154 . يناير، ص ص 176 -204.

- الجبور، محمد فالح (2007) . *اثر تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص في اكتساب مهارات التفكير التاريخي وتنمية الاتجاه نحو مبحث التاريخ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- بهي، أحمد. (2009). *التدريس والتفكير*، القاهرة: دار الفكر العربي.

- البيومي، محمد رجب، وعويضة، كامل محمد.(1996). *سيكولوجية العقل البشري*. بيروت:دار الكتب العلمية.

- الجمل، علي أحمد .(2005). *تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: عالم الكتب.

- جروان، فتحي. (2002). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، دار الكتاب الجامعي.

- حاطوم، نور الدين، وعاقل نبيه. (1981). *المدخل إلى التاريخ*. دار الهلال: دمشق.

- حمادنة، أحمد (1995). *مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

- الخريشة، علي. (1998). *مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لطبيعة التاريخ، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص فيها*، مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، المجلد الثامن العدد الأول (ص135-174).

- الخريشة، علي. (2000). " مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم "، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع العاسرة ، ص (4213).

- الخريشة، علي والصفدي،حسين. (2001). معرفة طلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية والجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي. مجلة جامعة دمشق، المجلد، 17،(3)، 119-145.

- الخريشه، علي. (2004). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد 21. ص 149-182.

- الدجاني، محمد، والدجاني، منذر. (1986). السياسة نظريات ومفاهيم، عمان، دار بالمينو بريس.

- خليفة، غازي جمال. (1982). أثر استخدام كل من طريقة الاستقصاء وطريقة الألقاء في تدريس مادة الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة اليرموك.

- رزق، أسعد. (1987). موسوعة علم النفس التربوي. المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

- رفعت، ريهام. (2011). فاعلية وحده عن التنمية المستدامة بمنهج الجغرافيا قائمة على نموذج إيزنكرافت الأستقصائي لتنمية المفاهيم والإتجاهات نحوها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. كلية التربية- جامعة عين شمس. العدد 32، ص ص 130-163.

- الريامي، أحمد. (2002). *دراسة تقويمية لبعض مهارات البحث التاريخي اللازمة لطلاب شعبة التاريخ بكليات التربية بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غسر منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

- زريق، قسطنطين. (1981). نحن *والتاريخ*، الطبعة6، بيروت: دار العلم للملايين.

- زريق، قسطنطين. (1985). *نحن والتاريخ: مطالب وتساؤلات في صناعة التاريخ وصنع التاريخ*، مركز دراسات الوحدة العربية، مؤسسة عبدالحميد شومان، ص41-48.

- سعادة، يوسف.(1985). *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية*. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

- سليمان، جمال أحمد. (1999). *طرائق تدريس التاريخ* . منشورات جامعة دمشق.

- السيد، عبد الحميد. (1973). *التاريخ في التعليم الثانوي*، القاهرة: مكتبة انجلو المصرية.

- شبلي، أحمد. (1997). *تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- شقير، فيصل أحمد. (1981). *دراسة التاريخ أهميتها وفوائدها*. رسالة ماجستر غير منشورة، كلية التربية. قطر.

- الصعوب، ماجد محمود. (2003). درجة *ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك – الأردن لمهارات التفكير التاريخ*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان- جامعة عمان العربية للدراسات العليا- الأردن.

- الصفدي، حسين. (1999). *مستوى معرفة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية لمهارات البحث والتفكير التاريخي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

- الطنطاوي، عفت. (2007).تعلم التفكير في برامج التربية العلمية. *المؤتمر العلمي الحادي عشر تحت عنوان: التربية العلمية- إلى أين*. الجمعية المصرية للتربية العلمية. المنعقد في الفترة من (7/29 – 7/31). الأسماعلية : مصر. ص ص 223–249.

- عمران، خالد عبد اللطيف. (2012). *أثر استخدام ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس الدراسات الإجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى التلاميذ الصف الثالث الإعدادي*.المجلة التربوية – كلية التربية – جامعة سوهاج.

- عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم والإنسانية*. الأردن: مكتبة المنار.

- اللقاني، أحمد حسين. (1979). *المواد الإجتماعية وتنمية التفكير*، القاهرة: عالم الكتاب.

- اللقاني، أحمد، وحسن فارعة، ورضوان، البرنس. (1990). *تدريس المواد الإجتماعية*. عالم الكتب: القاهرة.

- محمد، علي جودة وبدوي، عاطف.(2000). *فاعلية وحدة مقترحة عن القلاع والحصون في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.*

- محمود، أحمد. (1990). *في فلسفة التاريخ*، الطبعة الثانية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية: مصر.

- محمود، نهى (2000). *أنماط تفكير طلبة الجامعة الاردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الاكاديمي والمستوى الدراسي*، رسالة ماجستر غير منشورة، الجامعة الاردنية: عمان.

- مطلس، عبده محمد غانم. (1987). *تقويم طرق تدريس التاريخ بجامعة صنعاء في ضوء الكفايات الأردنية الواجب توافرها لدى معلمين التاريخ*. رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة.

- مهدي، محمد مجيد. (1990). *المناهج وتطبيقاتها التربوية*،جامعة الموصل: العراق.

- مهران، محمد. (1992). *التاريخ والتأريخ*، دار المعرفة: الاسكندرية.

- نشوان، يعقوب حسين.(2005) . *التفكير العلمي والتربية العلمية*، دار الفرقان، عمان– الأردن.

- الميهمي، رجب. ومحمود،جيهان. (2009). *فاعلية تعميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء المنسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة*، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، مجلد 15، العدد 1 ، مصر، ص ص 305 –351 .

- وزارة التربية والتعليم.(2005). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمادة التاريخ لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي*. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

المراجع الإجنبية.

- Costa , L, and Kallick, B.(2001). What Are Habits of Mind? Retrieved, (5\4\2005) From:*http :\\www.habits-of-Mind.net What are .htm.*

- Dawking S . & Vital, MR. (1999). *"Using historical cases to change teacher understanding and practices related to nature of gegography"*. Paper presented to the Annual Meeting of National Association of Research In Teaching, Boston.

- Downey,M.& Lestik,L . (1991) "Teaching learning listory " In Handbook of research on social studies teaching and learning : A project and the National Council for the Sociol Studies, Edited by Shaver . J .P . New York:, Macmillan .pp. 400-410.

- Duffy, T.M, & Jonassen, D.H. (1992). " Constructivism: New implications for instructional technology ". In T.M. Duffy, & Duffy, & D.H. Jonassen (Eds**)** *Construction and the teching of instruction* (pp.1-16). Hillsdale. NJ: Eribaum.

- Eisenkraft, A. (2003). "*Expanding the 5E Model".* A proposed 7E model emphasizes "transfer of learning" and the importance of eliciting prior understanding, Sciense Teacher. Vol.70. No (6). pp. 56–59.

- Fallace,T ,Biscoe, A ,Perry, J.(2007), Second Graders Thinking Historically:Theory and practice. *Social Studies Research Journal*,31(1)pp 4453.

- Farmer, Rod (1983), the benefits of historical Study, *the Social studies*, *Social studies*. Vol. 74, No. 1, pp. 14-15.

- Frost, J. (2000). Integrating active learning into the USA History Survey .*The History Teacher*, 33(3):363-370.

- Gonen, S and Kocakaya, S. (2010). A *"physics lesson designed a (cording to 7 e model with the help of instructional technology*". (lesson plan) Turkish online Journal of distance Education. Vol.11.No (1). Pp 98-113.

- Greene ، Stuart ، (1994) "The Proplems of Learning to Think Like Historian : Writing History in The Culture of Classroom *"Educational psychologist* vol . no .2.pp89-96 .

- Holliday ، K.(1996). The effect of historical based thinking teaching on academic achievement and relations in social studies of secondary students . *Journal of educational psychology* ، 13 (6)، 11-59.

- Holt، T.C.(1990). *Thinking historically : Narrative، imagination، and Understanding* New York: College entrance examination borad.

- Holt, T. (2003). *History Thinking*,. New York: College Board 34159,C11.

- Hu. L. (2006) The research of the teaching for historical thinking ability of the junior high school students- based on the course of the world civilization development in the ninth grade . *PHD dissertation*، New York University.

- Judson, E. and Lawson, A. (2007). What is the role of constructivist teachers with in faculty communication net works. *Journal of research in science* teaching. Vol 44. No(3). Pp.490-505.

- Kay ، Treiber، (1999) *Teaching Historical Thinking To Elementary and Middle school Students price Laboratory school professional Development*.

- Kobrin,D. (2007) . *Beyond The Textbook: Teaching History Using* Primary *Sources*.NH: Heineman Press.

- Klages. C. (2005). Secondary social studies student' engagement with historical thinking and historical empathy as they use oral history interviews.ph.D.,The University of Texas at Austin.

- Levistick, L & Barton, K. (2001). Doing history: Traning history.Develpment in Education, 2(1):PP21-51.

- Masran, N.(2005) . *Historical Thinking Skills of pre-service teacher in Secondary School Social Studies Methods Course* . ph.D thesis,. Univerity of Iowa.

- MouforD,R. (1991). Teaching Through Analytical and Affective 98hinking skills. *THE SOCIAL STUDIES*, Vol. 82. No.5, p.p 181.

- National center for history in the schools (1996) . *National standards for history* . Los Angels.

- Onsko, J .(2000) . History and Student Thinking. *Journal of Curriculum Studies*.22(5):443-462.

- Pellegrino ، A. (2007). *The manifestation of critical thinking and metacognition in secondary American history students through the implementation of lesson plans and activities consistent with historical*

thinking skills. Ph. D Dissertation، The Florida state University ، AAT3282653.

- Richard, M.(1991). Teaching History Throught Analytical and Affective thinking skills . *The Social Studies*,5(82),PP 181-194.

- Seixas.B، (2000). " Suhweigen die kinder ، or does postmodern history have a place in the schools?" ، In knowing ، Teaching and learning history: *national and international perspective* (New York : ew York University press. pP-31-33.

- Siribunnam, S. and Toyrankhan, S. (2009). " Effects of 7-E, KWL and conventional is traction on Analytical thinking. *Learning Achievement and attitudes to and chemistry learning*" Journal of social sciences, Vol 5. No

(4), Pp. 279-282.

- Sullivan, C. (2007). *Engaging with Socioconstructive Pedagogy:four Social Studies Preservice Teachers' Understandings and Experiences in contemporary classrooms*.phd thesis,University of Texas.

- Van Drie، J، & Van Baxtel، C.(2008) historical reasoning :*Towards a framework for analyzing students reasoning about the past*. Education psycho rev. (2008) 20:87-110.

- Van Sledright, B . (2002). *In Search of America's Past:Learning to read history in elementary achool* .New York: Teachers College Press.

- Wineburg,S(2001) ، "Unnatural and essential: the nature of historical thinking " ، *Teaching history* ، no.129، pp. 6-7.

- Yeager . Elizabeth & Davis . Jr (1994*) "Understanding the Knowing How "* of History Elementary Students Teachers Thinking About Historical Texts " Journal of Social Studies Research . Vol . 18. No .2 .pp.29 .

- Yeager, E,.& Wilson. E. (1997). Teaching Historical thinking in the social studies methods . *Social Studies Journal*,88(3),P1-30.

الملاحق الملحق (1)
مقياس مهارات التتفكير التاريخي (بطاقة الملاحظة)

الرقم	مؤشرات مهارات التفكير التاريخي	مرتبطة	غير مرتبطة	مناسبة الصياغة اللغوية	عدم مناسبة الصياغة اللغوية	تعديلات مقترحة	ملاحظات
1	أن تنمي لدى المتعلم تحليل الحدث التاريخي						
2	أن يستطيع المتعلم ايضاح الحدث التاريخي وتعليله						
3	قدرة المتعلم على اشتقاق الافكار والاستدلال بما يدعم الفكرة						
4	أن يستطيع المتعلم استخدام النتائج في فهم احداث تاريخية						
5	أن يتمكن المتعلم من استخدام الادوات المتاحة لفهم الحدث التاريخي						
6	أن تنمي لدى المتعلم تطبيق الافكار التاريخية في مواقف جديدة						
7	أن يستطيع المتعلم التمييز بين الادلة في دعم وتأييد الافكار التاريخية						
8	قدرة المتعلم على الربط والتأليف بين الاحداث التاريخية المختلطة						
9	قدرة المتعلم على عرض الحدث التاريخي						
10	أن يتمكن المتعلم من محاكمة الاحداث التاريخية						
11	أن تنمي لدى المتعلم تقويم الاحداث التاريخية						
12	أن يستطيع المتعلم تنظيم المعلومات في قوالب جديدة						
13	أن يتمكن المتعلم من نقد الاحداث التاريخية						
14	أن تنمي لدى المتعلم النقد الظاهري						
15	أن تنمي لدى المتعلم القدرة على النقد الباطني						
16	أن تنمي لدى المتعلم القدرة على النقد الباطني السلبي						
17	أن يستطيع المتعلم إعادة تركيب الأحداث التاريخية						
18	أن تنمي لدى المتعلم التفكير الانعكاسي التأملي						
19	أن تنمي لدى المتعلم القدرة على اصدار الاحكام على المواقف التاريخية						
20	أن يستطيع المتعلم المقارنة بين الاحداث التاريخية (زمان ومكان وإنسان)						
21	قدرة المتعلم على التنبؤ بالأحداث التاريخية المستقبلية						
22	أن يستطيع المتعلم تصنيف الاحداث التاريخية						
23	قدرة المتعلم على الاستقصاء التاريخي						
24	أن يستطيع المتعلم ملاحقة الاحداث التاريخية						
25	أن ينمي لدى المتعلم تفسير الأحداث التاريخية						
26	أن ينمي لدى المتعلم التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل						
27	قدرة المتعلم على ربط الاحداث بجذورها الزمنية						
28	أن يستطيع المتعلم مناقشة أفكار متنوعة مرتبطة بالحدث التاريخي الواحد						
29	أن يستطيع المتعلم صياغة تساؤلات متنوعة حول الحدث التاريخي						
30	قدرة المتعلم على جمع البيانات التاريخية المطلوبة للحدث التاريخي من مصادر متنوعة						
31	أن يستطيع المتعلم تحديد (الهنات) الموجودة في المصادر التاريخية						
32	أن يتمكن المتعلم من اصدار احكام اخلاقية حول القضايا التاريخية						
33	قدرة المتعلم على تحديد مصدر الوثائق التاريخية للتأكد من مصداقيتها						

الباحثة
شيرين صالح ابو عرابي العدوان

ملحق (2)

اختبار مهارات التفكير التاريخي

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك .

ومن بين هذه الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة اختبار مهارات التفكير التاريخي ، والذي يتكون من 25 فقرة يوجد لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي اربعة بدائل واحدة منها صحيحة .

يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات الاختبار المرفق بوضع دائرة حول البديل المناسب ، علماً بأن نتائج الاختبار ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة
شيرين صالح ابو عرابي العدوان

1- قدرة المتعلم على تحليل القرارات التي أدت إلى تغيرات جذرية في مجرى التاريخ يشير إلى :
أ- الربط بين الظواهر
ب- الاستنتاج
ج- تحليل القضايا التاريخية
د- التعليل والإيضاح

2- معرفة مدى دقة الحقائق التي أوردها صاحب المصدر وموضوعيته يعني :
أ- النقد الداخلي الإيجابي
ب- الاشتقاق والاستدلال
ج- إصدار الأحكام
د- النقد الداخلي السلبي

3- قدرة المتعلم على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل يدل على :
أ- التسلسل الزمني
ب- العرض التاريخي
ج- التنبؤ
د- التحليل والتفسيرالتاريخي

4- تكوين قطعة من المعرفة التاريخية المنظمة من حقائق جزئية يعني :
أ- المقارنة
ب- التركيب
ج- الفهم والاستيعاب التاريخي
د- التنبؤ

5- قدرة المتعلم على إعادة المعنى للحدث التاريخي وتحديد أسبابه ونتائجه يدل على :
أ- التطبيق
ب- التمييز بين الادلة
ج- الفهم والاستيعاب التاريخي
د- التركيب

6- تفسير النص وإدراك معناه يعني :
أ- النقد الداخلي الايجابي
ب- العرض التاريخي
ج- النقد الداخلي السلبي
د- الفهم والاستيعاب التاريخي

7- قدرة المتعلم على تحديد مدى مصداقية الحدث التاريخي وتحديد العلاقة بين أسبابه ونتائجه يدل على :
أ- النقد التاريخي
ب- المقارنة
ج- إدراك الكليات
د- التحليل والتفسير التاريخي

8- إخراج الموضوع على شكل وحدة متكاملة مترابطة الأجزاء يشير إلى :
أ- العرض التاريخي
ب- إصدار الاحكام
ج- التسلسل الزمني
د- الربط والتأليف

9- التأكد من صحة المصدر وأصالته وخلوه من الدس والتزوير يشير إلى :
أ- التعليل والإيضاح
ب- تحليل القضايا التاريخية
ج- النقد التاريخي
د- التطبيق

10- قدرة المتعلم في الوصول الى المعرفة التاريخية بناءً على أدلة يدل على :
أ- التمييز بين الأدلة
ب- إصدار الاحكام
ج- الاستنتاج
د- العرض التاريخي

11- تسمى عملية استعراض الحقائق وإدراكها ثم تكوين فكرة عنها أو نظرية :
أ- التعليل والإيضاح
ب- التركيب
ج- المحاكمة والتقويم
د- التحليل والتفسير التاريخي

12- تسمى عملية استبعاد الروايات التي ينفرد بها راو واحد :
أ- الربط والتأليف
ب- الاستيعاب التاريخي
ج- التحليل والتفسير التاريخي
د- إثبات الحقائق

13- قدرة المتعلم على بناء ترتيب زمني عند رواية الاحداث التاريخية يشير إلى :
أ- الاشتقاق والاستدلال
ب- التسلسل الزمني
ج- التعليل والايضاح
د- اصدار الاحكام

14- تسمى عملية انتقاء الروايات وتنظيمها وجعلها وحدة متجانسة متآلفة ب :
أ- الربط والتأليف
ب- التطبيق
ج- النقد الخارجي
د- التنبؤ

15- استخراج جميع الدلائل التي تعرفنا بالمؤلف وعصره وبلده يعني :
أ- النقد الداخلي الايجابي
ب- الاستيعاب التاريخي
ج- التعليل والايضاح
د- النقد الخارجي

16- تحديد صلة الأدلة التاريخية من عدم صلتها بالحدث يشير إلى :
أ- التركيب
ب- الربط بين الظواهر
ج- المحاكمة والتقويم
د- اصدار الاحكام

17- تسمى عملية التمييز بين الآراء غير الموثقة وغير المدعومة وبين النظريات التي لها جذور تاريخية :
أ- التحليل والتفسير التاريخي
ب- النقد الخارجي
ج- الاستنتاج
د- الربط والتأليف

18- قدرة المتعلم على استخلاص حقائق تاريخية معينة من مقدمات متوافرة يدل على:
أ- الاستنتاج
ب- الاستقراء
ج- المقارنة
د- التطبيق

19- قدرة المتعلم على إيجاد مسببات حقيقية لأي حدث أو ظاهرة تحدث يدل على :
أ- اصدار الاحكام
ب- الربط بين الظواهر
ج-التسلسل الزمني
د- التطبيق

20- تسمى عملية التمييز بين الآراء والحقائق :
أ- الفهم والاستيعاب التاريخي
ب- النقد التاريخي
ج- التعليل والايضاح
د- الاستنتاج

21- تسمى عملية إدراك المتشابهات والاختلافات والمظاهر أو الجوانب المنفردة والعامة في الروايات التاريخية :
أ- التركيب
ب- الفهم والاستيعاب التاريخي
ج- المقارنة
د- تحليل القضايا التاريخية

22- قدرة المتعلم على صياغة أسئلة حول الحدث التاريخي وجمع البيانات حوله يشير إلى :
أ- المحاكمة والتقويم
ب- العرض التاريخي
ج- التركيب
د- البحث التاريخي

23- قدرة المتعلم على استخدام الدليل التاريخي في النفي أو الإثبات يشير إلى :
أ- الاشتقاق والاستدلال
ب- التطبيق
ج- التحليل والتفسير التاريخي
د- المقارنة

24- قدرة المتعلم على التوصل إلى تعميمات بناءً على حقائق تاريخية متوافرة يشير إلى:
أ- الاستقراء
ب- الاستنتاج
ج- الربط بين الظواهر
د- العرض التاريخي

25- تسمى عملية تحليل القيم والاهتمامات ووجهات النظر لمن عاش تلك الأحداث :

أ- المحاكمة والتقويم

ب- الربط والتأليف

ج- التركيب

د- تحليل القضايا التاريخية

ملحق (3)
الاختبار التحصيلي

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان أثر ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الاساسي مادة التاريخ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها في جامعة اليرموك .

ومن بين هذه الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة الاختبار التحصيلي المرفق الذي يهدف إلى قياس تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ. يتكون هذا الاختبار من 30 فقرة من نوع الاختبار المتعدد ولكل فقرة من فقرات الاختبار يوجد أربعة بدائل واحدة منها صحيحة .

يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات الاختبار المرفق بوضع دائرة حول الاجابة الصحيحة علماً بأن نتائج الاختبار ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلو بقبول فائق الاحترام

الباحثة

شيرين صالح ابو عرابي العدوان

معلومات شخصية للطالب :

الجنس

☐ ذكر

☐ انثى

المعدل التراكمي

☐ 100 – 90

☐ 89 – 80

☐ 79 – 70

☐ 69 - 60

1. أول اسم لفلسطين أرض :

أ- الميعاد ب- العرب ج- كنعان د- أورشليم

2. القائد المسلم لجيوش فتح بلاد الشام بعد معركة اليرموك الذي توجه نحو مدينة القدس هو :

أ- خالد بن الوليد ب- أبو عبيدة عامر بن الجراح

ج- صلاح الدين الأيوبي د- عمرو بن العاص

3. اشترط أهل مدينة القدس أنهم لن يسلمو المدينة إلا لـِ :

أ- أبي بكر الصديق ب- خالد بن الوليد ج- عثمان بن عفان د- عمر بن الخطاب

4. الخليفة الذي قام ببناء قبة الصخرة عام 72 هـ / 691 م هو :

أ- عبد الملك بن مروان ب- معاوية بن عبد الملك

ج- الوليد بن عبد الملك د- سليمان بن عبد الملك

5. من أقدم المدن الكنعانية :

أ- القدس ب- رام الله ج- عكا د- غزة

6. تم احتلال القدس عام 1099 م من قبل :

أ- الصليبين ب- الإنجليز ج- المغول د- الفرس

7. تم تحرير مدينة القدس من الفرنجة بقيادة صلاح الدين الأيوبي في معركة حطين عام :

أ- 1187 ب- 1178 ج- 1287 د- 1278

8. من إنجازات الإعمار الهاشمي الثاني هو :

أ- ترميم جدران المسجد الخارجية ب- ترميم باب الرحمة

ج- ترميم سوق القطانين د- ترميم المتحف الإسلامي

9. قائل عبارة " الرمز الحقيقي للسلام هو القدس وعودتها عربية هو المعيار الوحيد لصدق الداعين الى السلام" هو :

أ- الشريف حسين بن علي　　ب- الملك المؤسس عبدالله بن الحسين

ج- الملك الحسين بن طلال　　د- الملك عبدالله الثاني بن الحسين

10. القائد لمسلم الذي أوصى أن يوارى جسده الطاهر في أرض الحرم القدسي هو :

أ- الملك حسين بن طلال　　ب- الملك المؤسس عبدالله بن الحسين

ج- الشريف حسين بن علي　　د- فيصل بن الحسين

11. الملك الذي أمر بإنشاء اللجنة الملكية لشؤون القدس هو :

أ- الشريف حسين بن علي　　ب- الملك عبدالله الاول

ج- الملك حسين بن طلال　　د- الملك عبدالله الثاني

12. تم إعادة بناء منبر صلاح الدين الايوبي بدلاً من المنبر الذي أحرقه اليهود بمبادرة من :

أ- الملك عبدالله بن الحسين　　ب- الملك عبدالله الثاني بن الحسين

ج- الملك طلال　　د- الملك الحسين بن طلال

13. أحد الاماكن الإسلامية مكان ربط فيه الرسول عليه السلام دابته التي نقلته من مكة الى القدس هو :

أ- حائط البراق　　ب- المسجد الاقصى

ج- مسجد قبة الصخرة　　د- كنيسة القيامة

14. تم اكتشاف مخطوطات قمران :

أ- 1945 ب- 1947 ج- 1948 د-1949

15. قررت هيئة الأمم المتحدة تقسيم فلسطين إلى دولتين بين الفلسطينين واليهود عام :

أ-1946 ب- 1947 ج- 1950 د-1967

16. ورد في مخطوطات قمران اشارات كثيرة لنبوءة سيدنا :

ب- موسى عليه السلام أ- محمد عليه السلام

ج- عيسى عليه السلام د- يوسف عليه السلام

17- الإعمار الهاشمي الأول تم على يد :

أ- الشريف حسين بن علي سنة 1924 ب- الملك عبدالله بن الحسين 1945

ج- الشريف حسين بن علي سنة 1920 د- الملك حسين بن طلال 1970

18- الاحتفال بإتمام الإعمار الهاشمي الثاني بتاريخ 1964/7/6 قد تم برعاية الملك الحسين بن طلال وذلك في :

أ- عمان ب- رام الله ج- اريحا د- الحرم القدسي الشريف

19. تم ازاحة اللوحة الرئيسي عن منبر صلاح الدين الايوبي إلى مكانها بتاريخ 2003/3/15 م في :

أ- جامعة البلقاء التطبيقية ب- جامعة العلوم التطبيقية

ج- جامعة اليرموك د- الجامعة الأردنية

20. تركيب جهاز الإنذار وإطفاء الحريق في المسجد الاقصى كان من مبادرات الإعمار الهاشمي :

أ- الاول ب- الثاني

ج- الثالث د- الرابع

21. تم صنع أبواب قبة الصخرة الأربعة من خشب التنوب في العهد :

أ- الفاطمي ب- الأموي

ج- الأيوبي د- العباسي

22. تكرر في مخطوطات قمران رقم هو :

أ- 5 ب- 6 ج- 7 د- 8

23. وقعت اتفاقية لاهاي الدولية عام :

أ- 1945 ب- 1950

ج- 1954 د- 1955

24. الذين اطلقوا اسم هيروسوليما على القدس هم :

أ- الغربيون ب- اليونان

ج- المصريون د- الرومان

25. يعزو اليهود لقبي "ابن الانسان"و"المصطفى" إلى سيدنا :

أ- عيسى عليه السلام ب- يوسف عليه السلام

ج- محمد عليه السلام د- ابراهيم عليه السلام

26. استمر الاحتلال الصليبي للقدس :

أ- 80عاماً ب- 88عاماً

ج- 75عاماً د- 78عاماً

27. انتهت أعمال الإعمار الهاشمي الثالث عام :

أ- 1997 ب- 1993

ج- 1995 د- 1994

28. تجديد عمارة قبة الصخرة المشرفة كان منمبادرات الإعمار الهاشمي :

أ- الأول ب- الثاني

ج- الثالث ج- الرابع

30. دخلت القوات البريطانية القدس اواخر عام :

أ- 1914 ب- 1916 ج- 1917 د- 1918

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
كلية التربية / قسم المناهج والتدريس

عزيزي المعلم \ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاتة :

تقوم الباحثة بأجراء دراسة بعنوان " اثر نموذج ابزرنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مادة التاريخ " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها في جامعة اليرموك.

ومن بين هذه الأدوات المسنخدمة هو تطوير وحدة تعليمية (القدس تاريخ وحضارة) والتي تم إعدادها في ضوء نموذج إيزنكرافت الاستقصائي، حيث يخضع طلبة المجموعة التجريبية من الصف العاشر الأساسي لدراسة هذه الوحدة التعليمية المطورة.

يرجى التكرم بتدريسها وفقا للخطوات المرفقة وفي حال وجود اي استفسارات او ملاحظات يرجى مراجعة الباحثة لإيضاحها شاكرة ومقدرة جهودكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة
شيرين صالح ابوعرابي العدوان

معلومات شخصية للمعلم :

الجنس

☐ ذكر

☐ انثى

التخصص

☐ تاريخ

☐ جغرافيا

☐ أخرى

المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس+ دبلوم

☐ ماجستير فأعلى

القدس تاريخ وحضارة

مقدمة

تتناول هذه الوحدة التاريخ الحضاري لمدينة القدس عبر التاريخ والعصور المختلفة ، مع الإشارة إلى أبرز الشعوب والحضارات التي مرت على هذه المدينة المقدسة، وتسعى هذه الوحدة التعليمية إلى توكيد الطابع العربي والإسلامي لها بالرغم من المحاولات العديدية التي قامت بها إسرائيل بهدف تهويد القدس، كما يتحدث عن الإعمار الهاشمي للمقدسات الاسلامية في مدينة القدس الشريف، وبيان اثر هذا الإعمار الهاشمي الحفاظ على تلك المقدسات.

النتاجات العامة للوحدة التعليمية المطورة

يتوقع من الطالب بعد انتهاء هذه الوحدة التعليمية أن يكون قادراً على أن :

1. توضيح المفاهيم والمصطلحات والحقائق والتعميمات، ويتمثل القيم والاتجاهات المتضمنة فيها، ويتقن المهارات الواردة في الوحدة.
2. يتبع تاريخيا الدول والحضارات التي تعاقبت على أرض مدينة القدس.
3. يتعرف على الإنجازات الحضارية التي قامت في مدينة القدس.
4. يتعرف التضحيات التي قدمتها الشعوب العربية والسلامية في سبيل الحفاظ على مدينة القدس
5. الاعتزاز بدور الشعب الفلسطيني في الدفاع عن عروبة مدينة القدس.
6- تقدير دور الأردن والأسرة الهاشمية في الدفاع عن القضية الفلسطينية بشكل عام والقدس بشكل خاص.
7. تقدير دور الهاشميين في الحفاظ على الأماكن المقدسة.
8. يتبع مراحل الإعمار الهاشمي للمسجد الاقصى.
9. استخلاص سماحة الإسلام والمسلمين في التعامل مع اصحاب الديانات الأخرى.
10. تصميم رسومات توضيحية باستخدام الحاسوب يبين فيها اهتمام الهاشميين بمدينة القدس.
11. رسم خطا زمنيا باستخدام الحاسوب يبين في الحضارات والدول التي تعاقبت على ارض مدينة القدس.
12. تحديد الأخطار التي تحيط في مدينة القدس .ٍ

الكتاب : تاريخ العرب الحديث وقضاياه المعاصرة
الوحدة : القدس تاريخ وحضارة
الدرس الأول : القدس عبر العصور التاريخية
عد الحصص : حصتان
الزمان : كل حصة 45 دقيقة

النتاجات التعليمية الخاصة للدرس

- يتعرف جذور وجود الكنعانيين الغرب في أرض فلسطين
- يعلل سبب تسمية فلسطين بأرض كنعان
- يصمم خط زمنيا لتبيان أسماء مدينة القدس عبر العصور التاريخية
- يبين مكانة مدينة القدس في قلوب المسلمين
- يتتبع تاريخ القدس خلال العهد الراشدي
- يفسر مظاهر اهتمام الدولة الأموية بالقدس
- يثبت قيمة مدينة القدس في العهد العباسي
- يذكر محطات اهتمام الدولة الفاطمية بمدينة القدس
- يتحدث عن مظاهر اهتمام الأيوبيين بمدينة القدس
- يعلل أسرار المنحى المتصاعد للتطور الذي شهدته القدس في العهد المملوكي
- يبرهن أسباب اهتمام الدولة العثمانية بمدينة القدس

أدوار المعلم

1. تهيئة بيئة تعلم آمنة وداعمة للاستقصاء
2. تحفيز المتعلم
3. إثارة فضول الطلبة
4. تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعلوماتهم
5. استخراج الاسجابات التي تكشف المعلومات الشائعة لدى المعلم
6. تدريب الطلبة كيفية التفكير والتأمل بموضوع الدرس
7. تجميع وتصنيف وتحليل ميزات ومعارف الطلبة الشائعة عن الموضوع
8. استخدام مصادر التعلم والموارد والادوات والمجسمات
9. مساعدة الطلبة وحل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة وبين ما لديهم من خبرات سابقة
10. تشجيع العمل الجماعي بين الطلبة
11. التوجيه والإرشاد والمرافقة والمتابعة

12. تجميع بيانات عن أداء الطلبة
13. طرح الأسئلة على الطلبة للتأكد من فهمهم
14. تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأداء الطلبة وتصحيح الأخطاء تدريجيا
15. توجيه أسئلة مفتوحة للطلبة
16. تهيئة مرافق جديدة لتطبيق ما تعلمه الطلبة فيها

أدوار الطالب
1. إظهار الاهتمام بموضوع الدرس
2. طرح تساؤلات ذاتية حول موضوع الدرس
3. البحث والاستقصاء
4. التفكير دون قيود في حدود المهمات المطروحة
5. تنفيذ جلسات حوار ونقاش بين الطلبة انفسهم
6. توثيق الملاحظات والأفكار
7. طرح تعليقات وإضافات
8. التامل والنقد
9. تقديم تبريرات مقنعة لبعض الافكار
10. الاطلاع على مصادر اخرى مرتبطة بموضوع الدرس
11. عرض أمثلة وتطبيقات دالة للمفاهيم التي تم تعلمها
12. تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلقة في مواقف مبررة

مصادر التعلم
1. لوحة الجيوب
2. عرض (data show)
3. خريطة فلسطين
4. خريطة العالم الاسلامي
5. صور المقدسات الاسلامية (صور قديمة)
6. كتب تاريخية
7. مصادر تاريخية
8. علم فلسطين

طرائق التدريس
1. الاستقصاء
2. نموذج إيزنكرافت
3. العمل الجماعي
4. الحوار والمناقشة

استراتيجيات التقويم

1. التقويم بالملاحظة
2. التقويم بالتواصل

أدوات التقويم

1. سلم التقدير الخطي
2. سجل قصصي

الإجراءات

السير بعرض افكار الدرس وفقا للخطوات الاتية :

1. مرحلة الاستثارة والتهيئة
2. مرحلة الانهماك والانشغال
3. مرحلة الاستكشاف
4. مرحلة الشرح والتفسير
5. مرحلة التفصيل
6. مرحلة التقويم
7. مرحلة التوسع

الدرس الاول : القدس عبر العصور التاريخية

قال تعالى (سبحن الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي بركنا حوله لنريه من ءايتنا إنه هو السميع البصير 1) سورة الإسراء : آية (1)

المرحلة الاولى : الاستثارة والتهيئة

1- ماذا تعرف عن القدس عبر العصور التاريخية ؟

2- ماذا تريد أن تعرف عن تاريخ مدينة القدس عبر العصور ؟

اولاً : القدس في العصور القديمة 3000ق.م -636م

هاجر الكنعانيون العرب من شبه الجزيرة إلى فلسطين بداية العصر البرونزي حوالي عام 3100 ق.م. وأطلق على المنطقة التي استوطنوها اسم (أرض كنعان) وكان هذا أول اسم لفلسطين مما يؤكد أن تسمية أرض كنعان كانت راسخة الاستخدام في مضمونها وشموليتها الدالة على الارض والشعب وانشأ فيها الكنعانيون حضارة عريقة ومزدهرة، وقد وصفت بالأرض التي تفيض لبنا وعسلا وأقاموا معظم مدن فلسطين وقراها.

وتعد مدينة القدس من اقدم المدن الكنعانية فقد بناها اليبوسيون إحدى القبائل الكنعانية حوالي عام 3000 ق.م.

3- اذكر بعض الأدلة التي تثبت عروبة القدس ؟

اسماء القدس

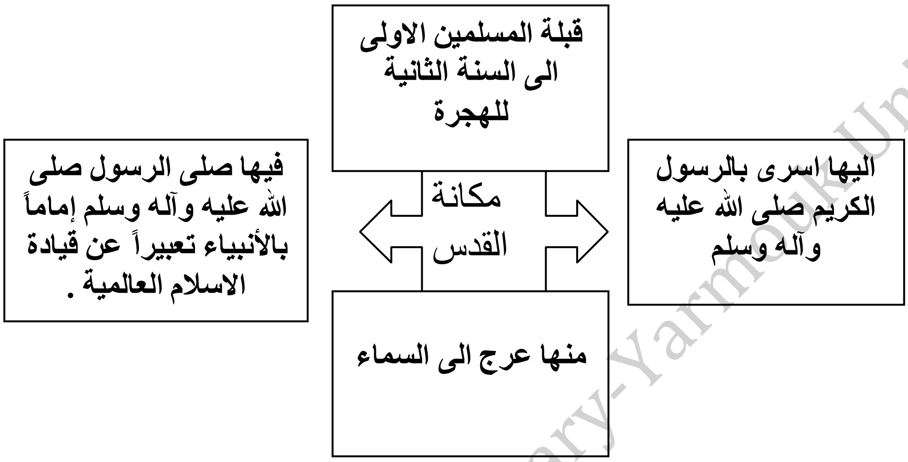
- أورسالم : أي مدينة السلام أطلقه اليبوسيون
- اروشاليم : أطلقه المصريون
- هيروسوليما : أطلقه اليونان
- جيروسالم : أطلقه الغربيون
- يبوس : نسبة إلى سكانها اليبوسيين
- يابيثي وبابتي : أطلقه الفراعنة
- اليا كبيتولينا : إيلياء أطلقه الرومان

4- ماذا تستطيع أن تكتشف من حقائق تاريخية بعد اطلاعك على أسماء مدينة القدس ؟

وقد تعرضت القدس للغزو الخارجي على يد العبرانيين والفرس واليونان والرومان والبيزنطيين، فعانت من التدمير والتخريب والحرق، ورغم هذه الظروف إلا ان الحضارة الكنعانية فرضت نفسها عليها .

ثانياً : القدس في العهد الإسلامي 636 – 1516م

احتلت مدينة القدس مكانة رفيعة سامية في عقيدة العرب والمسلمين ووجدانهم، وهي المكانة التي جعلتها محط أنظارهم ومهوى أفئدتهم. وللتعرف إلى هذه الاهمية انظر الشكل (6 – 2) ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :



الشكل (6-2) : مكانة القدس

المرحلة الثانية :الانهماك والانشغال

- كيف تتعامل مع حقيقة عروبة القدس واحقية العرب والمسلمين بها في ظل وجود ادعاءات اليهود باحقيتهم في القدس ؟

- ما قبلة المسلمين الثانية ؟

- ما المكانة التي تتمتع بها القدس في قلوب المسلمين ؟

- استشهد بحديث نبوي شريف يبين مكانة القدس وأهميتها ؟

1- القدس في العهد الراشدي

توجه أبو عبيدة عامر بن الجراح القائد العام لجيوش فتح بلاد الشام بعد معركة اليرموك نحو مدينة القدس لفتحها ثم حاصر المدينة وبعث الى أهلها طالبا منهم الاستسلام دون أن يتعرض لهم ولمدينتهم بأذى، وكان شرط أهلها أنهم لن يسلموا المدينة إلا لخليفة المسلمين عمر بن الخطاب ، فاستجاب الخليفة لطلبهم، وتوجه إلى القدس ليتسلمها إذ استقبله البطريرك صفر ونيوس، وأهلها وتسلم مفاتيح المدينة من البطريرك، وكتب إلى أهلها عهدا خاصا عرف باسم العهدة العمرية، وتعهد لهم فيها بأن تصان أرواحهم وأموالهم وكنائسهم، ومنحهم حرية أداء شعائرهم الدينية على أن لا يسكن معهم فيها احد من اليهود. وهذا نصها :

بسم الله الرحمن الرحيم

(هذا ما أعطى عبد الله، عمر، أمير المؤمنين، أهل إيلياء من الأمان.. أعطاهم أماناً لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبانهم وسقمها وبريئها وسائر ملتها... أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم، ولا ينقص منها ولا من حيِّزها، ولا من صليبهم، ولا من شيء من أموالهم، ولا يُكرهون على دينهم، ولا يضارّ أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود.وعلى أهل إيلياء أن يُعطوا الجزية كما يُعطي أهل المدائن. وعليهم أن يُخرجوا منها الروم واللصوص. فمن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغوا أمنهم. ومن أقام منهم فهو آمن، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية. ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بِيَعهم وصلبهم، فإنهم آمنون على أنفسهم وعلى بِيَعهم وصلبهم حتى يبلغوا أمنهم. فمن شاء منهم قعد وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية. ومن شاء سار مع الروم. ومن شاء رجع إلى أهله، فإنه لا يؤخذ منهم شيء حتى يحصد حصادهم،وعلى ما في هذا الكتاب عهد الله وذمة رسوله وذمة الخلفاء وذمة المؤمنين، إذا أعطوا الذي عليهم من الجزية.

المرحلة الثالثة : الاستكشاف

*** من خلال تأملك للنص السابق ، ما المعارف الجديدة الى تستكشفها في تاريخ مدينة القدس ؟**
*** ابحث في العهدة العمرية مستنتجا القيمة المضافة لهذه العهدة في تاريخ مدينة القدس .**
استخلص من النص سماحة الاسلام في التعامل مع اصحاب الديانات الاخرى.

القدس في العهد الأموي

اهتم الخلفاء الامويون بالقدس بشكل كبير ومن أهم مظاهر هذا الاهتمام ما يأتي :
- بويع فيها عدد من الخلفاء الامويين (معاوية، عبد الملك بن مروان وابنه سليمان)
- بناء الخليفة عبدالملك بن مروان لقبة الصخرة عام 72/ه / 691 م
- إعادة بناء الخليفة الوليد بن عبد الملك المسجد الاقصى عام 90 هـ / 708 م

القدس في العهد العباسي

واصل الخلفاء العباسيون عنايتهم بالمدينة المقدسة وظهر ذلك من خلال :

إعادة بناء المسجد الاقصى وقبة الصخرة بعد الخراب الذي نتج عن الزلازل المتكررة في عهد كل من المنصور والمهدي والمامون .

من مظاهر اهتمام العباسيين بالقدس

صنع أبواب قبة الصخرة الاربعة من خشب التنوب بامر من ام الخليفة المقتدر بالله.

القدس في العهد الفاطمي

حظيت القدس باهتمام الخلفاء الفاطميين وعنايتهم ويتجلى ذلك فيما ياتي :

إعادة بناء المسجد الاقصى وقبة الصخرة في عهد المعز لدين الله الفاطمي وتجديد الواجهة الشمالية للمسجد في عهد المنتصر بالله .

من مظاهر اهتمام الفاطميين بالقدس

بناء المدارس والمستشفيات واهمها البيمارستان الفاطمي ودار العلم الفاطمية .

في عام 1099 احتل الصليبوين القدس، وارتكبوا مذبحة رهيبة قتلوا فيها الكثير من سكانها ، ثم حولوا مسجد قبة الصخرة إلى كنيسة السيد المسيح . أما المسجد الأقصى حولوا جزء منه الى كنيسه والجزء الاخر إلى مسكن لفرسان الداوية وبنوا فيه مستودعاً للأسلحة واستخدموا السراديب التي تجتوي على اسطبلات خيول وهي المعروفة باسم الأقصى القديم والمصلى المرواني وقد استمر الأحتلال الصليبي للمدينة 88 سنة .

5. القدس في العهد الايوبي

حرر صلاح الدين الايوبي القدس من الافرنجة (الصليبيين) في موقعه حطين عام 1187 وعملوا مع الأيوبيين على إعادة الطابع العربي والاسلامي للميدنة فقاموا بما يأتي :

من مظاهر اهتمام الايوبيين في القدس

أ. اعاد صلاح الدين قبة الصخرة والمسجد الاقصى الى حالهما ، فأمر بازالة المذبح والصور والتماثيل من داخل قبة الصخرة

ب. بناء منبر صلاح الدين

ج. اقام الايوبيين الكثير منت القباب والماذن والقناطر في الحرم الشريف

د. اسس الايوبيين المدارس مثل المدرسة الصلاحية كما اسسوا المستشفيات .

هـ . حفر صلاح الدين خندقا عميقا وبنى ابراجا حربية

رغم أهمية موقع حطين في التاريخ الاسلامي إلا أن كتابات المؤرخين في جامعة حيفا تفوق ما كتبه المؤرخون العرب والمسلمون

6. القدس في العهد المملوكي

أخذ التطور الذي شهدته القدس منحنى متصاعدا وثابتا في عهد المماليك، وتجلى هذا الاهتمام بما يأتي :

من مظاهر اهتمام المماليك بالقدس

أ. الاهتمام في تعمير المدينة والاماكن الدينية فيها وتزويد المدينة بالماء فعمروا قناة السبيل

ب. انشاء البرك والأسبلة والزوايا

ج. تعمير قلعة القدس في زمن المالك النصر محمد

د. بناء المدارس منها الجوهرية والإشرافية

المرحلة الرابعة : الشرح والتفسير

*** وضح أثر المفاهيم السابقة في اتخاذك قرارات لحل التحديات والأخطا ر التي تواجه المقدسات الاسلامية في القدس ؟**

*** اقترح مجموعة من الحلول بهدف المحافظة على الطابع العربي للقدس ؟**

*** اقترح حلولا بهدف إعداد قادة اليوم بفكر وإرادة صلاح الدين الايوبي وخالد بن الوليد لتحرير القدس ؟**

القدس في العهد العثماني :

اولى العثمانيون القدس عناية واهتمام كبيرين وتجلى ذلك بالاتي :

من مظاهر اهتمام العثمانيين بالقدس

أ. قيام السلطان سليم الاول بزايرة القدس وتسلم مفاتيح المسجدي الاقصى وقبة الصخرة

ب. لقب السلطان سليمان القانوني نفسه ملك (مكة ، المدنية ، القدس)

ج. القيام باعمال عمرانية منها : تجديد بناء قبة الصخرة المشرفة وبناء صور القدس وترميم قلعة القدس وبناء التكية العامرة

د. بناء المدارس والمستشفيات والاسبنة

ـ المحامي المتميز هو ما يمتلك لغة الإقناع والحجة والبرهان، وبعد دراستك لموضوع القدس تخيل أن تدافع عن هذا الحق دينياً وتاريخياً وقانونياً .

ـ قدم تبرير لك تؤكد مكانة القدس في قلوب العرب والمسلمين على مختلف فترات عصور الدول الاسلامية ؟

المرحلة الخامسة : التفصيل

قسم الطلبة إلى سبع مجموعات، المجموعة الأولى تطلع على المصادر التاريخية المرفقة لأحوال القدس في العصور القديمة، المجموعة الثانية تطلع على أحوال القدس في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والعصر الراشدي، والمجموعة الثالثة تطلع على أحوال القدس في العهد الاموي والعباسي، والمجموعة الرابعة تطلع على أحوال القدس في العهد الفاطمي، والمجموعة الخامسة تطلع على أحوال القدس في العهد الفاطمي، والمجموعة السادسة تطلع على أحوال القدس في العهد الأيوبي والمملوكي، والمجموعة السابعة تطلع أحوال القدس في العهد العثماني .

المرحلة السادسة : التقويم

*** لماذا تعتقد أن القدس واجهت تحديات متنوعة على مختلف العصور ؟**

*** ما الدليل على أن القدس أرض كنعانية عربية وليست أرض الميعاد ؟**

المرحلة السابعة : التوسع

يساعد المعلم طلبته على تطبيق المفاهيم المكتسبه في مواقف جديدة

الأسئلة

1- ما المقصود بالمفاهيم والمصطلحات والأسماء الآتية :
العهدة العمرية، أرض كنعان، ملك مكة والمدينة والقدس.

2- اذكر اثنتين لكل من :

أ- مظاهر اهتمام العثمانيين بالقدس.

ب- أهمية القدس في الإسلام.

3- ثمن جهود صلاح الدين الأيوبي في تحرير فلسطين.

4- أكمل الخط الزمني الآتي الذي يمثل العهد الإسلامي في القدس منذ عام636م-1516م.

العهد الراشدي		العهد العباسي			
1	2	3	4	5	6

سلم تقير لفظي

المؤشرات	ممتاز	جيدجداً	جيد	متوسط	ضعيف
1.يتعرف أحوال القدس في العصور القديمة					
2.يذكر اسماء مدينة القدس					
3.يعلل سبب اهتمام المسلمين بمدينة القدس					
4.يتحدث عن موقعة حطين					

الدرس الثاني : القدس منذ عام 1917 الى الوقت الحاضر
عدد الحصص : حصتان
الزمان : كل حصة دراسية 45 دقيقة

النتاجات التعليمية الخاصة

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس ان يكون قادر على أن :

1- يبين دور بريطانيا في تنفيذ وعد بلفور
2- يبرهن بأدلة ملكية العرب لحائط البراق
3- ينفذ محاكمة تاريخية لقرارات لجنة بيل عام 1937
4- يقارن بين اوضاع القدس في ظل رعاية الهاشميين لها وبين مختلف الفترات الزمنية
5-يعد الطالب سجلاً قصصيا عن احوال مدينة القدس تحت الاحتلال الاسرائيلي
6- يبين الإجراءات المتبعة من قبل إسرائيل لتهويد مدينة القدس
7- يتحدث عن أبرز الاماكن الدينية في مدينة القدس

ادوار المعلم
1. تهيئة بيئة تعلم آمنة وداعمة للاستقصاء
2. تحفيز المتعلم
3. إثارة فضول الطلبة
4. تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعلوماتهم
5. استخراج الاستجابات التي تكشف المعلومات السابقة لدى المعلم
6. تدريب الطلبة كيفية التفكير والتأمل بموضوع الدرس
7. تجميع وتصنيف وتحليل ميزات ومعارف الطلبة الشائعة عن الموضوع
8. استخدام مصادر التعلم والموارد والأدوات والمجسمات
9. مساعدة الطلبة وحل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة وبين ما لديهم من خبرات سابقة
10. تشجيع العمل الجماعي بين الطلبة
11. التوجيه والإرشاد والمرافقة والمتابعة
12. تجميع بيانات عن اداء الطلبة
13. طرح الأسئلة على الطلبة للتأكد من فهمهم
14. تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأداء الطلبة وتصحيح الاخطاء تدريجيا
15. توجيه اسئلة مفتوحة للطلبة
16. تهيئة مرافق جديدة لتطبيق ما تعلمه الطلبة فيها

أدوار الطالب

1. إظهار الاهتمام بموضوع الدرس
2. طرح تساؤلات ذاتية حول موضوع الدرس
3. البحث والاستقصاء
4. التفكير دون قيود في حدود المهمات المطروحة
5. تنفيذ جلسات حوار ونقاش بين الطلبة انفسهم
6. توثيق الملاحظات والأفكار
7. طرح تعليقات وإضافات
8. التأمل والنقد
9. تقديم تبريرات مقنعة لبعض الافكار
10. الاطلاع على مصادر اخرى مرتبطة بموضوع الدرس
11. عرض امثلة وتطبيقات دالة للمفاهيم التي تم تعلمها
12. تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلقة في مواقف مبررة

مصادر التعلم

1- عروض حاسوبية
2- خريطة فلسطين
3- صور القادة الهاشميين
4- صور للمقدسات الاسلامية (المسجد الاقصى، قبة الصخرة ،حائط البراق، كنيسة القيامة)
5- صور الدمار الذي احدثه اليهود
6- صور المستوطنات اليهودية
7- كتب تاريخية معاصرة
8- مصادر تاريخية
9- مجسمات

طرائق التدريس

1- الاستقصاء
2- نموذج غيزنكرافت
3- مجموعات

استراتيجيات التقويم

التقويم المعتمد على الأداء
التقويم بالقلم والورقة

أدوات التقويم
قائمة شطب \ امتحانات

الإجراءات
السير بعرض افكار الدرس وفقا للخطوات الاتية :
1. مرحلة الاستثارة والتهيئة
2. مرحلة الانهماك والانشغال
3. مرحلة الاستكشاف
4. مرحلة الشرح والتفسير
5. مرحلة التفصيل
6. مرحلة التقويم
7. مرحلة التوسع

الدرس الثاني : القدس منذ عام 1917 م الى الوقت الحاضر
اولاً : القدس تحت الانتداب البريطاني
المرحلة الاولى : الاستثارة والتهيئة

- **ماذا تعرف عن هربرت صموئيل ؟**
- **ماذا تعرف عن حائط البراق ؟**
- **ماذا تعرف عن وعد بلفور ؟**
- **ماذا تريد ان تعرف عن علاقة بريطانيا باليهود ؟**

عزيزي الطالب ، اقرأ النص الآتي ، ثم أجب الاسئلة التي تليه :

دخلت القوات البريطانية أواخر 1917، ووعد القائد البريطاني عند دخوله المدينة احترام الاماكن المقدسة ، ولكن بريطانيا لم تلتزم بوعدها ؛إذ عنيت حاكما للمدينة " مندوبا ساميا " يهودي الديانة صهيوني الميول هو السير هربرت صموئيل الذي اتبع سياسة عملية تؤدي الى تنفيذ وعد بلفور، فعمل على انتزاع الاراضي من أصحابها العرب بالقوة وتسليمها لليهود كما شجع اليهود على الاستيطان الكثيف في القدس ، وعمل على تهويد المدينة ، بإقامة الأحياء السكينة لليهود خارج اسوارها وقد عبر الفلسطينيون عن سخطهم تجاه هذه السياسية اذ قاموا بالعديد من الثورات قدموا من خلالها تضحيات كبيرة ، إلا أن بريطانيا كانت تقمعها بالقوة وفي عام 1929 م تجمع اليهود عند حائط البراق للمسجد الأقصى ، ورفعوا العلم اليهودي عليه مدعين بأن الحائط الغربي للمسجد الأقصى هو حائط المبكى، فتصدى لهم العرب مما أدى إلى حدوث مصادمات عديدة استمرت اسبوعين ، ووصل عدد الشهداء خلال هذه الفترة (116) شهيدا أمام هذا الغليان الشعبي عملت بريطانيا على تهدئة الموقف، وتم تشكيل لجنة تحقيق دولية عام 1930 م للنظر في ملكية حائط البراق، وجاءت نتائج اللجنة لصالح العرب، فقد جاء في التقرير : "للعرب وحدهم تعود ملكية الحائط الغربي؛ لأنه يؤلف جزءاً لا يتجزأ من ساحة الحرم الشريف " وحاز تقرير اللجنة على موافقة الحكومة البريطانية وعصبة الامم.

1- اذكر الأدلة التي اتبعها المندوب السامي البريطاني لتهويد مدينة القدس ؟
2- ما الحقائق التي تستطيع اكتشافها من النص والتي تدل على سياسة بريطانيا القائمة على إنكار الوعود ؟
3- ما النتيجة التي توصلت إليها اللجنة الدولية التي كلفت للتحقيق في ملكية حائط البراق ؟
4- هل تعتقد أن نتيجة التحقيق كانت ذات فائدة للعرب ؟ ولماذا ؟

عندما قامت الثورة الفلسطينية الكبرى عام 1936 م وما أعقبها من احداث دامية، زارت المنطقة لجنة بيل عام 1937 م واتخذت قراراً بتقسيم فلسطين بين العرب واليهود .

مفارقة تاريخية

رفض العرب قرار لجنة بيل على أن فلسطين بلادهم، ولا حق لليهود فيها، ورفض اليهود قرار اللجنة على ان فلسطين بلادهم ولا حق للعرب فيها. وفي قرار الامم المتحدة عام 1947م بتقسيم فلسطين رفض العرب هذا القرار وقبله اليهود .

المرحلة الثانية : الانهماك والانشغال

يطرح المعلم الآتية للنقاش والحوار

واقع حائط البراق بين حقيقة ملكية العرب له وبين ادعاءات اليهود بملكيته

- ما الحقائق التاريخية التي تستطيع اكتشافها من أسرار الدعم الدولي لليهود في ايجاد وطن لهم في فلسطين ؟

ثانياً : القدس في العهد الهاشمي

" الرمز الحقيقي للسلام هو القدس، وعودتها عربية هو المعيار الوحيد لصدق الداعين إلى السلام " الحسين بن طلال

يرتبط الهاشميون بالقدس وثيقاً ؛ فقد ضحوا بأنفسهم وقدموا عروشهم وأرواحهم في سبيل القدس وفلسطين .

مواقف الهاشميين تجاه مدينة القدس

الشريف الحسين بن علي	الملك عبدالله الاول المؤسس	الملك الحسين بن طلال	الملك عبدالله الثاني ابن الحسين
اصر على عروبة فلسطين واهلها، وان يوارى جسده الطاهر في ارض الحرم القدسي الشريف،الارض التي احبها وقدم عرشه فداء لها،كما فضل النفي والحرمان على ان يتنازل عن اي شبر من ارضها.	في عهده تم انقاذ القدس من براثن اليهود الذين كانوا يسعون الى احتلالها في حرب عام 1948م.وبعد اعلان وحدة الضفتين اصبحت القدس العاصمة الروحية للملكة الاردنية الهاشمية،وحرص على اداء صلاة الجمعة في المسجد الاقصى،وكان،رحمة الله، حريصاً على متابعة المناقشات والتطورات المتعلقة بالقدس في هيئة الامم المتحدة والمحافل الدولية	نالت القضية الفلسطينية بشكل عام والقدس بشكل خاص اهتمام جلالته،رحمه الله،وبعد الاحتلال الاسرائيلي لها في حرب حزيران 1967م ابرز الاردن الخطر الذي يشكله اليهود لمدينة القدس،التي اتخذت من عمان مقراً دائماً لها.وبعد قرار فك الارتباط من الضفتين عام 1988م بقيت المؤسسات في مدينة القدس تتبع وزارة الاوقاف الاردنية.كما تعد الترميمات والأعمار الذي امر جلالته بها للاماكن المقدسة خير شاهد على ذلك.	يأتي موقف حلالته في سياق المسؤلية التاريخية والدينية للهاشميين تجاه القدس والمقدسات الاسلامية؛اذ اطلق جلالة الملك عبدالله الثاني رسمياً الجهد الاردني لإعادة بناء منبر صلاح الدين الايوبي،بدلا من المنبر الذي احرقه استرالي يهودي عام1969م ولم يدخر جلالته جهداً من اجل الدفاع القدس والمقدسات الاسلامية والمسيحية.

1- من هو الملك الهاشمي الذي ضحى بحياته وعرشه من اجل فلسطين ؟
2- ماذا يعني لك حرص جلالة الملك المؤسس ومداومته على اداء صلاة الجمعة في المسجد الاقصى ؟
3- ماذا يعني لك بقاء مدينة القدس تابعة لوزارة الأوقاف الأردنية بعد قرار فك الارتباط بين الضفتين ؟
4- ثمن مواقف الهاشميين تجاه مدينة القدس .
5- ما أهمية تشكيل اللجنة الملكية لشؤون القدس ؟
6- ما القيم التاريخية والدينية التي تستنتجها من وجود قبر الشريف الحسين بن علي في مدينة القدس ؟

المرحلة الثالثة : الاستكشاف
- ما اسرار العلاقة الطيبة التي تربط الاردن وفلسطين ؟
- ما دواعي اهتمام القيادة الهاشمية بفلسطين ؟
- هل تابعت خطابات القيادات الهاشمية في مختلف المراحل الدولية ، اما لاحظت انعكاس في الرعاية الهاشمية لمقدسات القدس في خطاباتهم بحرصهم على ذكر القدس في كل خطاب ؟
- ابحث في مضامين الارتباط الوثيق بين الشعبي الاردني والفلسطيني ؟

ثالثاً : القدس تحت الاحتلال الاسرائيلي 1967 م حتى الآن
تمكنت اسرائيل من احتلال الضفة الغربية بما فيها مدينة القدس في حرب حزيران عام 1967م، وشرعت على الفور في اتخاذ التدابير والإجراءات المختلفة لتغيير الطابع العربي والإسلامي في المدينة، كما قامت بأعمال الهدم والنسف للمنازل العربية داخل اسوار المدينة، فتح عن ذلك مزيد من التشريد لسكانها العرب .

عزيزي الطالب، اقرأ الشكل (6-3) ، ثم أجب عن الاسئلة التي تليه :

الاجراءات التي اتبعتها اسرائيل لتهويد مدينة القدس

تهويد التعليم والثقافة العربية وإلغاء المناهج العربية وتطبيق مناهج التعليم الاسرائيلي
تهويد المرافق والخدمات العامة مثل الغاء الادارة العربية والمجلس البلدي العربي وإلحاق موظفيها

عزل مدينة القدس عن الضفة الغربية بسياجات من المستوطنات اليهودية تحيط بالمدينة من جميع الجهات ، واسكان مستوطنين فيها لاقامة واقع جغرافي وسكاني.
محاولة هدم المسجد الاقصى بإقامة الحفريات حوله؛ بحجة العثور على الهيكل المزعوم، والاعتداءات المتكررة على رجال الدين الاسلامي والمسيحي.

تهويد معالم القدس الجغرافية ، مثل تغيير اسماء الشوارع والمواقع والمناطق المختلفة لتغيير طابعها العربي الاسلامي ،وأطلقت عليها اسماء عبرية.
هدم المنازل والأماكن الدينية والأثرية،والاستيلاء على المدرسة التنكرية،ومدرسة دار القرآن الاسلامية .

القضاء على النشاط الاقتصادي العربي،مثل:منع قيام المشاريع الصناعية العربية،وفرض الضرائب المرتفعة على الموجودة منها.
مصادرة الاراضي من اصحابها العرب،وبناء المستوطنات وتوطين المهاجرين اليهود الجدد،وإتباع سياسة هدم المنازل العربية

المرحلة الرابعة : الشرح والتفسير

ـ وضح المفاهيم الآتية : المستوطنات اليهودية ، فرض الضرائب ، هدم المنازل المناطق الاثرية والمقدسة ؟
ـ حلل الإجراءات التي اتبعتها اسرائيل لتهويد مدينة القدس ؟
ـ وضح الاجراءات المتبعة في اسرائيل على عروبة مدينة القدس ؟
ـ هل الدفاع عن القدس والمقدسات الاسلامية يقع على عاتق الاردن وحده ؟ ولماذا؟
ـ هل كانت الإجراءات الاسرائيلية تستهدف فقط الاماكن الاسلامية ؟ ام امتد ذلك الى الأماكن المسيحية ؟
ـ قدم حلولا لإعادة تعريب مدينة القدس وحذف كافة مظاهر التهويد التي أحدثها اليهود فيها ؟

- ما التبريرات التي يمكن تقديمها للمجتمع الدول لهدم الجدار العازل الذي تقوم اسرائيل ببنائه ؟

رابعاً : أبرز الاماكن الدينية في مدينة القدس

1- المسجد الاقصى

قبلة المسلمين الأولى، ومسرى الرسول محمداً صلى الله عليه وآله وسلم. يقع في الزاوية الجنوبية الغربية من الحرم القدسي الشريف، بدأ العمل ببنائه الخليفة عبد الملك ابن مروان، وتم الانتهاء من بنائه في عهد ابنه الوليد، وقد عمل به صناع من مصر وبلاد الشام، وجلبت له الفسيفساء من القسطنطينية، وقد جرى إعمار له في العهد الفاطمي. وبعد تحرير صلاح الدين الايوبي مدينة القدس أمر بإزالة ما احدثه الصليبيون بالمسجد الاقصى، وقام بإصلاح قبته ورصفها بالرخام والفسيفساء ، وجدد محرابه وكساه بالرخام. كما حظي المسجد الاقصى باهتمام السلاطين المماليك والعثمانيين، فأجروا عليه بعض الاصلاحات .

2- مسجد قبة الصخرة

أمر الخليفة عبد الملك بن مروان ببنائه تشريفاً وتذكاراً لقبة الصخرة التي عرج منها الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم الى السماوات العلى إن بناء مسجد الصخرة وقبته الجميلة يعد اقدم اثر في تاريخ العمارة الاسلامية ، فقد جاء آية في فن الهندسة المعمارية لا في العصر الذي بني فيه ، وإنما في كل العصور ، فقد بهرت قبته ببنائها ورونقها وفخامتها وتناسقها كل من امعن النظر فيها .

3- حائط البراق

وهو أحد الاماكن الاسلامية المقدسة عند المسلمين، لأنه المكان الذي ربط فيه الرسول صلى الله عليه وآله وسلم دابة البراق التي نقلته من مكة المكرمة إلى القدس الشريف، وهو الجزء الغربي من جدار الحرم الشريف. وقد اكد تقرير هيئة عالمية شكلت في عهد الانتداب البريطاني على فلسطين عام 1930م أن ملكية هذا الجدار إسلامية، ومع ذلك فإن اليهود يعتبرونه أحد جدران هيكل سليمان؛ لذلك اقاموا عنده احد طقوسهم الدينية وهو البكاء، لذلك سموه "حائط المبكى"

4- كنيسة القيامة

تعد أهم المعالم المسيحية في العالم، ومهوى أفئدة المؤمنين لمعظم الطوائف المسيحية. امرت ببنائها القديسة هيلانة، والدة الامبراطور البيزنطي قسطنطين الاول عام 326م في المنطقة التي قيل ان السيد المسيح عليه السلام رفع الى السماء منها. وسقطت قبة الكنيسة في عام 614م، ثم اعيدت عمارتها عام 617م، ثم سقطت القبة مرة اخرى عام 808م وأعيد ترميمها .

*** على ماذا يدل اهتمام الخلفاء والسلاطين المسلمين بالمسجد الاقصى ؟**
*** استخلص من النص اهمية مسجد قبة الصخرة .**
*** من الذي امر ببناء كنيسة القيامة ؟ وما سبب اختيار مكان البناء ؟**
فكر
*** يستعمل كثير من الناس صورة قبة الصخرة للدلالة على المسجد الأقصى ، ويلاحظ باستمرار أن الاشارة الى القدس أو المسجد الأقصى تتم بوضع صورة قبة الصخرة المشرفة ، وهذا الامر خطأ ، كيف برأيك يعالج هذا الخطأ ؟ ناقش هذه الفكرة بالتعاون مع زملائك .**

المرحلة الخامسة : التفصيل
يقوم المعلم بتقسيم طلبته الى سبع مجموعات وإعطائها المصادر الآتية
المجموعة رقم 1 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن علاقة اسرائيل واليهود
المجموعة رقم 2 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن وعد بلفور المشؤوم
المجموعة رقم 3 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن حائط المبكى
المجموعة رقم 4 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن القدس في العهد الهاشمي
المجموعة رقم 5 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن القدس تحت الاحتلال الاسرائيلي
المجموعة رقم 6 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن الاماكن الدينية في مدينة القدس
المجموعة رقم 7 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن صمت المجتمع الدول امام قضية القدس

المرحلة السادسة : التقويم

- لماذا تعتقد بأن القدس سرقت واغتصبت من العرب والمسلمين عنوة ؟

- ما الدليل على أن اليهود سعت تخطط جيداً لمستقبله ابتداء من مؤتمر بال سويسرا 1898م والذي رسم فيه اليهود احلامهم في فلسطين ؟

المرحلة السابعة : التوسع

يساعد المعلم طلبته على تطبيق المفاهيم في مواقف جديدة

التخطيط لتطوير الذات

الأسئلة

1- حلل السياسة البريطانية في فلسطين، واستخلص نتائجها السلبية على مدينة القدس.

2- صمم جدولا باستخدام الحاسوب تبين فيه مواقف واهتمامات الهاشميين بمدينة القدس.

3- اذكر ابرز الأماكن الدينية في مدينة القدس، وأهمية كل منها.

4- بين الإجراءات التي تقوم بها إسرائيل لتهويد مدينة القدس.

قائمة شطب

المؤشرات	**نعم**	**لا**
1.يعرف مضامين وعد بلفور		
2.يذكر المقصود بمفهوم حائط البراق		
3.يعدد الاجراءات التي اتبعتها اسرائيل		
4.يعدد الاجراءات التي اتبعتها اسرائيل لتهويد مدينة القدس		

الدرس الثالث : مخطوطات البحر الميت
عدد الحصص : حصتان
الزمان : كل حصة دراسية 45 دقيقة

النتاجات التعليمية الخاصة

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس أن يكون قادراً على :

- بيان أهمية المتحف الاسلامي في مدينة القدس الشريف
- يعرف المقصود بمفهوم مخطوطات البحر الميت
- يعلل سبب تسمية مخطوطات البحر الميت بمخطوطات قمران
- يوضح الإجراءات التي نفذتها اسرائيل لنقل مخطوطات قمران من المتحف الاسلامي إلى المتحف الإسرائيلي
- يميز أسباب نقل اسرائيل مخطوطات قمران الى متحفها
- يبين الطالب ادعاءات إسرائيل بملكية مخطوطات قمران
- يطلع على محتويات مخطوطات قمران

أدوار المعلم

1. تهيئة بيئة تعلم آمنة وداعمة للاستقصاء
2. تحفيز المتعلم
3. إثارة فضول الطلبة
4. تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعلوماتهم
5. استخراج الاستجابات التي تكشف المعلومات الشائعة لدى المعلم
6. تدريب الطلبة كيفية التفكير والتأمل بموضوع الدرس
7. تجميع وتصنيف وتحليل ميزات ومعارف الطلبة السابقة عن الموضوع
8. استخدام مصادر التعلم والموارد والأدوات والمجسمات
9. مساعدة الطلبة وحل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة وبين ما لديهم من خبرات سابقة
10. تشجيع العمل الجماعي بين الطلبة
11. التوجيه والإرشاد والمرافقة والمتابعة
12. تجميع بيانات عن اداء الطلبة
13. طرح الاسئلة على الطلبة للتأكد من فهمهم
14. تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأداء الطلبة وتصحيح الاخطاء تدريجيا
15. توجيه اسئلة مفتوحة للطلبة
16. تهيئة مرافق جديدة لتطبيق ما تعلمه الطلبة فيها

أدوار الطالب

1. إظهار الاهتمام بموضوع الدرس
2. طرح تساؤلات ذاتية حول موضوع الدرس
3. البحث والاستقصاء
4. التفكير دون قيود في حدود المهمات المطروحة
5. تنفيذ جلسات حوار ونقاش بين الطلبة أنفسهم
6. توثيق الملاحظات والأفكار
7. طرح تعليقات وإضافات
8. التأمل والنقد
9. تقديم تبريرات مقترحة لبعض الافكار
10. الاطلاع على مصادر أخرى مرتبطة بموضوع الدرس
11. عرض أمثلة وتطبيقات دالة للمفاهيم التي تم تعلمها
12. تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلقة في مواقف مبررة

مصادر التعلم

1- نصوص لمخطوطات قمران
2- القرآن الكريم (عالمية الاسلام ورحمته)
3- صور المتحف الاسلامي في القدس
4- فيلم وثائقي
5- مراجع تاريخية معاصرة

طرائق التدريس

1- الاستقصاء
2- نموذج إيزنكرافت
3- مجموعات

استراتيجيات التقويم

- التقويم بمراجعة الذات
- التقويم بالتواصل

ادوات التقويم

- سلالم تقدير رقمية
- Rubric

الإجراءات

السير بعرض افكار الدرس وفقا للخطوات الاتية :

1. مرحلة الاستثارة والتهيئة
2. مرحلة الانهماك والانشغال
3. مرحلة الاستكشاف
4. مرحلة الشرح والتفسير
5. مرحلة التفصيل
6. مرحلة التقويم
7. مرحلة التوسع

الدرس الثالث : مخطوطات البحر الميت والمتحف الاسلامي
المرحلة الاولى : الاستثارة والتهيئة
- ماذا تعرف عن مخطوطات قمران- البحر الميت ؟
- ماذا تريد ان تعرف عن مخطوطات قمران- البحر الميت ؟

أسست في فلسطين في عهد الانتداب البريطاني عام 1935م ، متاحف عدة أهمها المتحف الاسلامي في القدس الشريف ، ويضم المتحف آثار لعصور مختلفة يعود بعضها للعصر الحديدي والعصر البرونزي وآثاراً اسلامية ومخطوطات قمران – البحر الميت – التي اكتشفت عام 1947م في كهوف خربة قمران قرب البحر الميت .

- اذكر بعض الأدلة التي تؤكد عدم ملكية اليهود لمخطوطات قمران- البحر الميت ؟
لمعرفة المزيد عن مخطوطات البحر الميت اقرأ النص الآتي :

تعد مخطوطات قمران – البحر الميت –ملكاً للحكومة الاردنية ؛ إلا أن اسرائيل استولت عليها عام 1967م عندما احتلت الضفة الغربية حيث وضعت اسرائيل يدها على هذه المخطوطات ، ونقلتها من المتحف الاسلامي في القدس الى المتحف الاسرائيلي بحجة المحافظة عليها ، مخالفة بذلك اتفاقية لاهاي الدولية لعام 1954م التي تنص على حماية الممتلكات الثقافية في حال النزاع المسلح ، كما قام إيغال يادين رئيس أركان الجيش الإسرائيلي آنذاك بإرسال مجموعة من الضباط الاسرائيليين الى بيت لحم للاستيلاء على مجموعة أخرى من مخطوطات البحر الميت التي كانت موجودة بحوزة احد البرهان .
- ماذا تستطيع أن تكتشف من حقائق تاريخية دينية تضمنتها مخطوطات قمران تثبت زيف ادعاءاتها في فلسطين ؟
لا زالت الحكومة الاردنية تطالب باستعادة مخطوطات البحر الميت – قمران – من الجانب الإسرائيلي، رغم المماطلة الاسرائيلية .

المرحلة الثانية : الانهماك والانشغال
كيف يتم التعامل مع مشكلة – استيلاء إسرائيل على مخطوطات قمران لا سيما في ظل مطالبة الأردن باستعادتها ؟
وقد اطلق اليهود على بعض هذه المخطوطات الأسفار المخفية، لأنها حسب رأيهم منسوبة إلى مؤلفين مجهولين وتسمى باللاتينية (ابو كريفية) (Apocryphe) وتعني المخفية .
وتعد مخطوطات البحر الميت – قمران – أقدم مخطوطات (كتابات) دينية يهودية عثر عليها في العصر الحديث ، تولت نسخها جماعة دينية يهودية عرفت بالاسينيين وجدت في حوالي القرن الثاني قبل الميلاد خالفت العقائد اليهودية الأخرى، واعتزلتها، وكانت ترى ان الديانة اليهودية الرسمية آنذاك شابها الكثير من التحريف

والتحوير. واعتبرت هذه الجماعة نفسها الجماعة الوحيدة التي تعرف اسرار الكتاب المقدس، وعاشت في كهوف قمران قرب البحر الميت ضمن حياة التنسك والزهد والتبتل والأكل الجماعي .
- لمعرفة المزيد عن هذه الجماعة أرجع إلى مخطوطات البحر الميت – قمران - .

ورد في هذه المخطوطات الكثير من الإشارات والرؤى التي تشير الى الأنبياء الذين سوف يأتون بعد سيدنا موسى عليه السلام ، حيث ورد في هذه المخطوطات اشارات كثيرة لنبوءة سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم ، فورد ذكر " ابن الانسان " او " المصطفى " في الرؤى اليهودية المختلفة خاصة نبوءة اخنوخ (ادريس) عليه السلام وان " ابن الإنسان " أو " المصطفى " هو آخر الانبياء.

وعند تحليل هذه الرؤى وتفسيرها نجد ان وصف " ابن الانسان " أو " المصطفى " الذي تشير اليه المخطوطات ينطبق على سيدنا محمد "صلى الله عليه وآله وسلم " حيث جاء في المخطوطات " فهو الذي سيرفع الاباطرة والجبابرة من مضاجعهم والأقوياء من مقاعدهم ....وهو الذي سيعم نوره على وجه الارض نهاية الزمان ".

وتكرر هذه المخطوطات ذكر " المصطفى " او " الانسان " على أنه النبي الذي كتب اسمه على العرش قبل بدء السماوات والأرض فقد جاء في المخطوطات " ولفظ اسمه بحضور مبدأ الايام قبل ان تخلق الشمس والإشارات وقبل أن تصنع نجوم السماء ......وسيكون نور الأمم........وهو الذي سيحارب قوى الظلام ويهزمها وأقام مملكة السلام على الارض وهو الذي سيجلس على عرش المجد في نهاية الزمان ".

ويعزو اليهود ذوو الرؤى ألقاب "المصطفى" و"ابن الأنسان" لآخر الأنبياء فقط ، وأن مهمته إعادة النقاء لدين سيدنا إبراهيم عليه السلام وعموميته اللتين ضاعتا منه . وإعادة جميع المؤمنين من الشعوب والقبائل التي انحدرت من ذلك الأب البشري الجليل إلى دين السلام الذي هو دين الإسلام وليس سواه . فلقد كان دين سيدنا موسى عليه السلام قومياً خاصاً ، كما أرسل السيد المسيح عليه السلام لإصلاح التحريف والتزوير المتعمد الذي طرأ على شريعة سيدنا موسى عليه السلام . ومن ناحية أخرى فإن الوثنية التي كانت مستفحلة بكل ما فيها من ممارسات ملحدة وكريهة ، وأساطير وخرافات كانت منتشرة في جزيرة العرب ، هذه التجاوزات كلها كان لا بد من محوها ومن إعادة عقيدة التوحيد تحت راية الإسلام الذي أرسل به رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم .

كما أن الأمم المنحدرة من سيدنا إبراهيم عليه السلام كان لا بد من توحيدها وإعادتها في ظل عقيدة دينية تحترم أبناء سيدنا إبراهيم جميعهم دون تفريق في إطار من الأخوة الشاملة ، وهذا ما جاء به الإسلام . وذلك على النقيض من بعض العقائد اليهودية التي وقفت ضد أبناء سيدنا إبراهيم الآخرين من غير اليهود ، ثم إن الامتداد التاريخي للدولة الإسلامية من النيل إلى الفرات ومن المحيط الهادي إلى المحيط الأطلسي ما هو إلا الحقيقة المذهلة لهذه النبوءات التي تؤكد صدق نبوة سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم .

المرحلة الثالثة : الاستكشاف

1-ابحث في نصوص مخطوطات قمران التحريف الذي تم إحداثه فيها ؟

2- ابحث في نصوص مخطوطات قمران علامات وردت فيها تشير إلى سيدنا محمد ؟

3- ابحث في القرآن الكريم إشارات تؤكد عالمية الدين الإسلامي ؟

4- اجمع أقوالاً لمفكرين وفلاسفة غرب يؤكدون فيها إعجابهم بسيدنا محمد عليه السلام؟

5- سم دولتين (امبراطورتين) سقطتا بمجيء الاسلام، وناقش ذلك مع زملائك .

وقد أشار إنجيل برنابا إلى المسيا وذكر اسم سيدنا محمد "صلى الله عليه وآله وسلم صراحة ، كما ورد في بعض الأناجيل لفظ (الفارقليط) أو (البار قليط) أي المخلص أو المعزي ، وتعني أحمد أو محمد ، كما تعني الأعدل والأشهر والأمجد والأكثر حمداً ، وكل المقصود في ذلك سيدنا محمد ، صلى الله عليه وآله وسلم الذي بعث لإنقاذ البشرية وإخراجهم من الظلمات إلى النور.

نشاط :

يقول الطبري في تفسيره : " إن ما ورد في الكتب السماوية وأيده القرآن الكريم فهو حق وان ما خالف القرآن فهو باطل ".

حاول البحث في السيرة النبوية والمصادر الدينية الاخرى عن النبي الذي لفظ (كتب) اسمه على العرش قبل بدء خلق الكون .

و قد ورد في هذه المخطوطات نصوص من رؤيا عزرا حيث جاء في بداية كلام صلاة عزرا قبل أن يرفع : "يا رب ، أنت الباقي إلى الأبد ، أنت الذي سمواتك مرتفعة والذي غرفك في انت الذي يتجاوز عرشك التخيل ، والذي مجدك لا يمكن إدراكه ، أنت الذي يحيط بك بخشية جيش الملائكة ، والذي كلمة منك تتحول إلى ريح ونار ، أنت الذي كلمتك صحيحة وغاياتك ثابتة ، أنت الذي قيادتك قادرة وأمرك رهيب".

المرحلة الرابعة : الشرح والتفسير

- ارجع إلى أحد كتب التفسير الميسرة ، وابحث في قصة العزيز الذي اماته الله عام ثم بعثه ، واربط ذلك مع ما ورد في النص ، ثم اقرأ ما توصلت اليه على زملائك .

وفي هذه المخطوطات يتكرر ذكر الرقم سبعة، حيث جاء ذكر الأمراء (الملائكة) السبعة العظام تحت عنوان الطقس الملائكي؛ وهي قصيدة مكونة من عشرة أسطر وبأسلوب جزل، إلا ان القصيدة مبتورة ؛ إذ تبدأ من الامير الرابع على النحو الآتي :

" الرابع بين الأمراء العظام سيبارك باسم الجلالة الملكية ، جميع الذين يسيرون باستقامة بسبع كلمات جلال ، وسيبارك أسس الجلالة، بسبع كلمات رائعة، وسيبارك يمجدون

معرفته الحقيقية بسبع كلمات حق ، حتى يحصلوا على رحمته المجيدة، والخامس بين الامراء العظام سيبارك باسم جميع بدائعه ، جميع الذين يعرفون اسرار الكائنات الكاملي النقاء بالكلمات السبع لحقيقته الاسمى ، وسيبارك جميع الذين يسارعون لتطبيق مشيئته بسبع كلمات رائعة ، وسيبارك جميع الذين يعترفون به، بسبع كلمات جلال ، حتى (يحصل جلال كل منهم) على مهابة عظيمة، والسادس بين الامراء العظام سيبارك، جميع الكائنات القادرة والذكية، بكلماته السبع لقواه الدهشة ، وسيبارك جميع الكاملين في سلوكهم ، بسبع كلمات رائعة، حتى (يكونوا) دائماً مع جميع الكائنات الخالدة، وسيبارك جميع الذين يأملون به، بسبع كلمات رائعة ، حتى (يحصلوا) على رحمته الرحيمة ، والسابع بين الامراء العظام سيبارك باسم قداسته ، جميع القديسين، بالكلمات السبع لقداسته الرائعة ، وسيبارك جميع الذين يمجدون احكامه بسبع كلمات رائعة، لكي (يكونوا)دروعاً قوية ،وسيبارك جميع الذين يمجدون احكامه بسبع كلمات رائعة، لكي (يكونوا)دروعاً قوية، وسيبارك جميع المختارين منذ البدء للبر ، الذين يمجدون ملكيته المجيدة على مدى القرون (الدائمة)، بكلمات سبع رائعة، حتى يحصلوا على السعادة الابدية ، وجميع الأمراء العظام سيباركون رب الارباب....."

- يشكل الرقم (7)محوراً تقوم عليه بعض النواميس الكونية والحقائق العامة والشعائر الدينية .

اذكر عدداً من الامثلة على ذلك .

كما ورد في هذه المخطوطات في " مزامير سليمان " سقوط مدينة القدس وتدمير الهيكل على يد القائد الروماني بومباي عام 63م، وتعزو مزامير سليمان سقوط مدينة القدس ، وتدمير الهيكل وتدنيسه الى كفر بني اسرائيل ووصوله حداً لا يطاق من العجرفة وارتكاب الفاحشة في وضح النهار حيث جاء في هذه المزامير : " كانت ثروتهم قد انتشرت على الارض كلها ، ومجدهم حتى اقاصي الارض . وكانوا قد ارتفعوا حتى النجوم، وكانوا يزعمون انهم لن يقعوا. كانت نجاحاتهم تجعلهم متعجرفين : فلم يكن لهم ذكاء. كانوا يرتكبون الخطيئة في السر، وأنا لم أكن اعرف شيئاً عن ذلك ! آثامهم تجاوزت ما كان قد عمله الوثنيون قبلهم . فقد دنسوا بشكل خطير معبد الرب " .

- بين دلالات ماورد في النصوص السابقة؟

- فسر دلالات ما قيل عن كفر بني اسرائيل مزامير سليمان وبأن آثامهم تجاوزت ما قد عمله الوثنيون قبلهم ؟

- ما المقصود بالمصطلحات الآتية :

الاسينيين ، ابن الانسان " المصطفى " ، الأبوكريفيه ، البارقليط .

المرحلة الخامسة : التفصيل
يقوم المعلم بتقسيم طلبته الى سبع مجموعات وإعطائها المهمات الآتية :

المجموعة رقم 1 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن مضامين مخطوطات قمران
المجموعة رقم 2 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن نبوءة سيدنا محمد عليه السلام في مخطوطات قمران
المجموعة رقم 3 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن تحريف اليهود لمخطوطات قمران
المجموعة رقم 4 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن سيدنا محمد بعيون الغرب
المجموعة رقم 5 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن مخطوطات قمران بملكية اردنية
المجموعة رقم 6 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن دواعي تمسك اسرائيل بمخطوطات قمران
المجموعة رقم 7 : تطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن اتفاقية لاهاي الدولية (حماية الممتلكات الثقافية للدول)

المرحلة السادسة : التقويم
1- لماذا تعتقد بأن مخطوطات قمران تكشف في صورتها غير المعرفه معلومات يسعى اليهود لإخفائها
2- ما الدليل على ان مخطوطات قمران ملكية اردنية من خلال عقد محكمة مصغرة يقوم فيها محامو الدفاع (الطلبة) بتأكيد ملكية الاردن كما وكشف زيف الادعاءات اليهودية في ذلك .
المرحلة السابعة : التوسع
يساعد المعلم طلبته على تطبيق المفاهيم في مواقف حياتية جديدة

الأسئلة
1- ما المقصود بالمفاهيم والمصطلحات الآتية :
الأسينين، ابن الانسان"المصطفى"،الأبوكريفية، البارقليط.
2- بين الأهمية الدينية والتاريخية لمخطوطات البحر الميت (قمران).
3- بشرت مخطوطات البحر الميت - قمران – وإنجبيل برنابا بنبوة – سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، ناقش ذلك؟
4- لماذا تتمسك إسرائيل بمخطوطات البحر الميت، وتحاول إخفاءها رغم تكرار المطالبة الأردنية بأحقية ملكيتها؟

سلم تقدير رقمي

مؤشرات	5	4	3	2	1
يتعرف مضامين مخطوطات قمران					
يذكر سبب تسمية مخطوطات قمران بهذا الأسم					
يعلل سر اهتمام اسرائيل بمخطوطات قمران					
يبين المقصود بالمفاهيم الآتية ابن الانسان					

الدرس الرابع : الاعمار الهاشمي للمقدسات الاسلامية في مدينة القدس
عدد الحصص : حصتان
الزمان : كل حصة دراسية 45 دقيقة

النتاجات التعليمية الخاصة
يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس ان يكون قادراً على :
- يبين العلاقة التي تربط بين الهاشميين ومدينة القدس
- يعلل اسرار العلاقة الطيبة التي تربط بين الشعب الاردني والشعب الفلسطيني
- يتعرف على فعاليات الإعمار الهاشمي الاول للمقدسات الاسلامية في القدس
- يبين فعاليات الإعمار الهاشمي الثاني للمقدسات الاسلامية في القدس
- يوضح فعاليات الإعمار الهاشمي الثالث للمقدسات الاسلامية في القدس
- يفسر جهود القيادة الهاشمية للحفاظ على منبر صلاح الدين الايوبي
- يبرهن بالأدلة التاريخية احساس القيادة الهاشمية بالمسؤولية التاريخية تجاه مدينة القدس ومقدسات العرب والمسلمين

ادوار المعلم
1. تهيئة بيئة تعلم آمنة وداعمة للاستقصاء
2. تحفيز المتعلم
3. إثارة فضول الطلبة
4. تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم ومعلوماتهم
5. استخراج الاستجابات التي تكشف المعلومات السابقة لدى المعلم
6. تدريب الطلبة كيفية التفكير والتأمل بموضوع الدرس
7. تجميع وتصنيف وتحليل ميزات ومعارف الطلبة السابقة عن الموضوع
8. استخدام مصادر التعلم والموارد والأدوات والمجسمات
9. مساعدة الطلبة وحل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة وبين ما لديهم من خبرات سابقة
10. تشجيع العمل الجماعي بين الطلبة
11. التوجيه والإرشاد والمرافقة والمتابعة
12. تجميع بيانات عن أداء الطلبة
13. طرح الاسئلة على الطلبة للتأكد من فهمهم
14. تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأداء الطلبة وتصحيح الاخطاء تدريجيا
15. توجيه اسئلة مفتوحة للطلبة
16. تهيئة مرافق جديدة لتطبيق ما تعلمه الطلبة فيها

أدوار الطالب

1. إظهار الاهتمام بموضوع الدرس
2. طرح تساؤلات ذاتية حول موضوع الدرس
3. البحث والاستقصاء
4. التفكير دون قيود في حدود المهمات المطروحة
5. تنفيذ جلسات حوار ونقاش بين الطلبة أنفسهم
6. توثيق الملاحظات والأفكار
7. طرح تعليقات وإضافات
8. التأمل والنقد
9. تقديم تبريرات مقترحة لبعض الافكار
10. الاطلاع على مصادر اخرى مرتبطة بموضوع الدرس
11. عرض امثلة وتطبيقات دالة للمفاهيم التي تم تعلمها
12. تطبيق المفاهيم والمهارات المتعلقة في مواقف مبررة

مصادر التعلم

1- فيلم وثائقي عن الإعمار الهاشمي للمقدسات الاسلامية
2- عروض Movie Maker
3- صور لملوك الاردن
4- صور للمقدسات الاسلامية في القدس

طرائق التدريس

1- الاستقصاء
2- نموذج إيزنكرافت
3- مجموعات

استراتيجيات التقويم

1- التقويم المعتمد على الاداء
2- مراجعة الذات / ملف الانجاز

أدوات التقويم

1- سجل وصف سير التعلم
2- قائمة شطب

الإجراءات

السير بعرض افكار الدرس وفقا للخطوات الاتية :

1. مرحلة الاستثارة والتهيئة
2. مرحلة الانهماك والانشغال
3. مرحلة الاستكشاف
4. مرحلة الشرح والتفسير
5. مرحلة التفصيل
6. مرحلة التقويم
7. مرحلة التوسع

الدرس الرابع : الإعمار الهاشمي للمقدسات الاسلامية في مدينة القدس

المرحلة الأولى : مرحلة الاستشارة والتهيئة

1- ماذا تعرف عن الهاشميين ؟
2- ماذا تعرف عن علاقة الهاشميين بالمقدسات الاسلامية في القدس ؟
3- ماذا تعرف عن الإعمار الهاشمي للمقدسات ؟
4- ماذا تريد أن تعرف عن الهاشميين والقدس ؟
5- اذكر بعض الأدلة التي تثبت مكانة القدس الرقيقة في قلوب الهاشميين ؟

ارتبطت مدينة القدس في العصر الحديث بالهاشميين ارتباطا وثيقا واولوها عناية كبيرة فهي مسرى جدهم محمد صلى الله عليه وسلم وفيها المسجد الأقصى المبارك وأولى القبلتين وثالث الحرمين الشريفين ومسجد قبة الصخرة المشرفة فقامو بترميم وإعادة إعمار الأماكن المقدسة فيها ثلاث مرات في القرن العشرين .

أولاً : الإعمار الهاشمي الاول

وهو الإعمار الذي تم سنة 1924 م على يد ملك العرب الشريف الحسين بن علي وابنه عبدالله بن الحسين امير شرق الاردن فقد تبرع الحسين بمبلغ (24) الف ليرة ذهبية لتصرف على إعمار المقدسات الطاهرة حيث تم تسليم المبلغ الى رئيس لجنة اعمار الحرم القدسي (الحاج امين الحسيني) وقد اشتمل هذا الإعمار :

- تجديد عمارة قبة الصخرة
- تجديد عمارة المسجد الاقصى
- تحت اشراف الامير عبدالله بن الحسين

*** ماذا تستطيع أن تكتشف من حقائق تاريخية عن ارتباط الشريف حسين بن علي في القدس لاسيما بعد وصيته بأن يدفن بجوار المسجد الاقصى ؟**

ثانيا : الإعمار الهاشمي الثاني

بعد تولي الملك الحسين بن طلال سلطاته الدستورية عام 1953 خص القدس والمقدسات الدينية عناية واهتمام كبير فقد امر جلالته عام 1954 بتشكيل لجنة اعمار المقدسات الاسلامية في الحرم القدسي الشريف تحت الرعاية الهاشمية .

الإعمار الهاشمي الثاني

1- إعمار المسجد الاقصى المبارك
- ترميم جدران المسجد الخارجية
- تركيب اعمدة رخامية لاربع اروقة
- تركيب نوافذ من الزجاج الملون
- ترميم السقف والجدران الداخلية والخارجية

2- إعمار قبة الصخرة المشرفة

- تركيب قبة خارجية من الالمنيوم ذهبي اللون
- تركيب رخام للجدران الداخلية والخارجية وإعادة ترميم الفسيفساء
- ترميم البلاط القيشاني الخارجي وزخرفتها بالآيات القرآنية

المرحلة الثانية : مرحلة الانهماك والانشغال

- كيف تتعامل مع حقائق الإعمار الهاشمي للقدس رغم استمرارية افعال اليهود لتخريبها ودمارها ؟

الإعمار الهاشمي الثالث

جاء هذا الإعمار بعد أن تعرض المسجد الاقصى للحريق المتعمد عام 1960 واستمر إلى عام 1994 وذلك بامر من الملك الحسين بن طلال اذ تم تشكيل لجنة من العلماء والمهندسين والفنانين المختصين لإعادة اعمار المسجد المبارك وقبة الصخرة المشرفة والمباني الدينية الاخرى في الحرم القدسي الشريف وقد تبرع جلالة الملك الحسين رحمه الله بتكاليف الاعمار بمبلغ 8.25 مليون دينار .

الإعمار الهاشمي الثالث

1- إعمار المسجد الاقصى المبارك

- إزالة اثار الحريق الذي دمر حوالي ثلث المسجد
- إعادة صنع منبر صلاح الدين في المسجد الاقصى لتأتي صناعته اقرب ما يكون للمنبر المحترق
- ترميم القبة الخشبية الداخلية والرخام والاسقف والاقواس والاعمدة والزخارف
- اعادة تركيب القبة الخارجية واستبدال الواح الالمنيوم باخرى من الرصاص واعيد تركيب سورة الاسراء بالفسيفساء المذهبة
- تركيب جهاز للانذار واطفاء الحريق

2- إعمار قبة الصخرة المشرفة

- كان اعظم ترميم لقبة الصخرة في هذا االعمار اذ استبدلت القبة الخارجية بقبة جديدة من صفائح النحاس المخلوط بالزنك ومع معالجته بطبقة من الكروم واخرى من الذهب عيار 24
- تحسين نظام مزاريب المطر
- صيانة الزخرفة الداخلية في القبة الخشبية والجدران والاسقف
- تكريب جهاز للانذار واطفاء الحريق

3- اعمار وترميمات اخرى في ساحة الحرم القدسي ومنها :
- ترميم قبة السلسلة
- ترميم المتحف الاسلامي
- ترميم باب الرحمة
- ترميم جامع المدرسة الارغونية
- ترميم سوق القطانين

المرحلة الثالثة : مرحلة الاستكشاف
- من خلال تأملك للشكل السابق ما هي المعارف الجديدة التي تستكشفها في تاريخ اعمار المقدسات الاسلامية في القدس على يد الهاشميين ؟
- استخلص من الشكل دلالات اسرار الرعاية الهاشمية للقدس ؟
- ابحث في كلفة الخراب والتدمير الذي احدثه اليهود في المسجد الاقصى (حرائق ، تدمير ، ....)

منبر صلاح الدين الايوبي ياتي في سياق المسؤولية التاريخية للهاشميين تجاه القدس والمقدسات والعرب والمسلمين

اطلق جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين حفظه الله رسميا الجهد الاردني لاعادة بناء منبر صلاح الدين الايوبي بدلا من المنبر الذي احرقه استرالي يهودي عام 1969 وازاح جلالته اللوحة الرئيسية عن منبر صلاح الدين الايوبي الى مكانها بتاريخ 2003/3/15 في جامعة البلقاء التطبيقية وانتهى العمل به وتركيب المنبر في المسجد الاقصى المبارك.

المرحلة الرابعة : مرحلة الشرح والتفسير
اقترح مجموعة من الحلول للحفاظ على سلامة المقدسات الاسلامية في القدس ووضع الآليات المتبعة من قبل اسرائيل لتبرير ادعائاتهم بأن الاعمال الحرق والدمار للمقدسات الاسلامية تصدر من قبل ناس عليهم علامات استفهام .

المرحلة الخامسة : مرحلة التفصيل
يقوم المعلم بتقسيم طلبته إلى سبع مجموعات وإعطائهم المهام التالية :

المجموعة الاولى : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن القدس في قلب سيدنا محمد عليه السلام
المجموعة الثانية : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن الاعمار الهاشمي الاول

المجموعة الثالثة : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن الاعمار الهاشمي الثاني

المجموعة الرابعة : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن الاعمار الهاشمي الثالث

المجموعة الخامسة : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن الرعاية الاردنية لوزارة الاوقاف الفلسطينية

المجموعة السادسة : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن المنبر

المجموعة السابعة : تتطلع على الكتب التاريخية المرفقة للحديث عن رسالة وفاء من الطلبة والقيادة الهاشمية وللقدس

المرحلة السادسة : التقويم

- لماذا تعتقد بان اهتمام القيادة الهاشمية بمقدسات القدس هو سر استمراريتها ؟

- ما الدليل على ان اكثر دول العرب والمسلمين وفاء وانتماء لقضية القدس هو الاردن؟

المرحلة السابعة : مرحلة التوسع

يساعد المعلم طلبته على تطبيق المفاهيم في مواقف حياتية جديدة

الأسئلة

1- ما المقصود بالمفاهيم والمصطلحات والأسماء الآتية :

الإعمار الهاشمي الأول، اللجنة الملكية لشؤون القدس ؟

2- اذكر ثلاثة لكل من :

أ- المعالم التي شملها الإعمار الهاشمي الثالث.

ب- جوانب إعمار المسجد الأقصى في الإعمار الهاشمي الثاني.

3- ثمن جهود الهاشميين وعنايتهم بالأماكن المقدسة.

سؤال تفكيري

ماذا تتوقع لو :

1- لم يتم معالجة آثار حريق 1969م للمسجد الأقصى؟

2- لم يتبين الأردن مسؤولية الأوقاف والمقدسات الدينية في فلسطين؟

قائمة شطب

مؤشرات	صح	خطأ
يتحدث عن الإعمار الهاشمي الأول لمدينة القدس		
يذكر أسباب قيام اسرائيل بحرق المقدسات الاسلامية في القدس		
يبين دور الملك عبدالله الثاني في إعادة بناء منبر صلاح الدين الأيوبي		

جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتب العميـد

الرقم: ك ت/ 107/ ٨٥
التاريخ: ١٧/ ربيع الآخر/ 1435 هـ
الموافق: ١٧/ شباط/ 2014 م

عطوفة الفاضل مدير تربية لواء عين الباشا المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة شيرين صالح العدوان

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة شيرين صالح العدوان ، ورقمها الجامعي(2011230012)، بدراسة بعنوان "أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على طلبة الصف العاشر.

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية
أ.د أمل خصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٣٦ - ٢ - ٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211136 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا

الرقم: [illegible]

التاريخ: ١٧/٤/١٤٣٥هـ

الموافق: ١٩/٢/٢٠١٤م

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة ذوات الصف العاشر الأساسي

الموضوع :الدراسة الميدانية

الطالبة/ شيرين صالح العدوان

جامعة اليرموك/ كلية التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لإجراء دراسة بعنوان (أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ) ،على أن لا يؤثر ذلك على سير العمل والدراسة.

واقبلوا الاحترام ،،،،

مدير التربية والتعليم

الدكتور

محمد أحمد إرشيد حكلوب

نسخة: لمدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة: لرئيس قسم التعليم العام وشؤون الطلبة . مع المرفق

نسخة: لرئيس قسم التعليم الخاص . مع المرفق

نسخة: لعضو التعليم العام . مع المرفق

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني www.moe.gov.jo

مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا
مدرسة السليحي الثانويـة المختلطـة الرقم الوطني (١١٢٧٣٧)

الرقم: ١/١/ -١٢٠ التاريخ : / / ١٤٢ هـ الموافق: ٦/ ٥/ ٢٠١٤

......................................المحترم

الموضوع: الطالبة شيرين صالح أبو عرابي

تشهد إدارة مدرسة السليحي الثانوية المختلطة
بأن الطالبة أعلاه قد طبقت أدوات الدراسة
حول أثر نموذج أبو الرخص الاستقصائي خلال
شهري آذار ونيسان ٢٠١٤م.
وبناء على طلبها أعطيت هذه الشهادة.
واقبلوا الاحترام،

مديرة المدرسة
إكرام فهيدات

وزارة التربية والتعليم
١٩٧٥م ١٣٩٥هـ
مدرسة السليحي الثانوية الشاملة المختلطة

هاتف : ٤٧٢٦١٣١

بسم الله الرحمن الرحيم

مديرية التربية والتعليم / للواء عين الباشا

مدرسة السليحي الثانوية الشاملة للبنين

الرقم ....

التاريخ ....

الموافق ٢٠١٤/٥/٢٩م

لمن يهمه الامر

تشهد ادارة مدرسة السليحي الثانوية للبنين بأن الطالبة/ شيرين صالح العدوان قامت بعمل الدراسة المطلوبة بكتاب مدير التربية والتعليم رقم ٨٥٥٨/١/٨ تاريخ ٢٠١٤/٢/١٩ .

وبناءً على طلبها اعطيت هذه الشهادة..

مدير المدرسة

مدير المدرسة
نضال احمد العدوان

وزارة التربية والتعليم
مدرسة السليحي الثانوية الشاملة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا

مدرسة أبو نصير الثانوية الشاملة للبنات

الرقم : / / التاريخ : ٩ / ٥ / ٢٠١٢م الموافق : / /

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم

الموضوع : تطبيق بحث إجرائي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،

تشهد مدرسة أبو نصير الثانوية للبنات بأن الطالبة شيرين صالح الزعبي طبقت أدوات الدراسة نموذج "استراتيجيات الاستقصاء" خلال شهري آذار ونيسان.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مديرة المدرسة

وزارة التربية والتعليم
مديرية تربية عين الباشا
مدرسة أم الدنانير الثانوية المختلطة

الرقم ----/-----
التاريخ / / ١٠
الموافق ٤/٦/٢٠٠٢م

عطوفة مدير التربية والتعليم في لواء عين الباشا المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع /

تشهد إدارة مدرسة أم الدنانير الثانوية المختلطة بأن الطالبة بشرى صالح العمول قد طبقت أدوات دراسة نموذج الإنكرافت لاستخدامها خلال بمدارسنا.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

مديرة المدرسة
ثناء خالد

وزارة التربية والتعليم

2014

مديرية التربية والتعليم للواء عين الباشا
مدرسة أم الدنانير الثانوية للبنين
الرقم الوطني للمدرسة 112721

****

لمن يهمه الامر

تشهد ادارة مدرسة أم الدنانير الثانوية للبنين بان الطالبة /شرين صالح العدوان قامت بعمل الدراسة المطلوبة بكتاب مدير التربية والتعليم رقم 855/1/8 تاريخ 2014/02/19.

مدير المدرسة

الخاتم الرسمي

UM ADANANEER أم الدنانير هاتف :064725083

الملخص باللغة الانجليزية

Aldowan, Shreen Saleh. The Effect of Using the Eisenkraft inquiry Model in the achievement and development of historical Thinking skills among tenth grade students in History Textbook, Doctoral Dissertation, Yarmouk University, 2014 Major advisor: Professor. Ibrahim Alqaoud; Co-advisor: Dr. Khaled Bani khaled

The purpose of this study was to discover the effect of Eisenkraft inquiry Model in achievement and development of historical skills at 10th grade students. To achieve the study goal the researcher developed instrument regarding the historical thinking skills which consist of (25) items.

The other instrument contains card observation which consists of 33 items the researcher then prepared achievement test for the Jerusalem history and civilization unit. Jerusalem unit taught according to seventh Eisenkraft inquiry Model. The study sample composed of 85 students selected form four school at Ain Al-Basha district in Al-Balka Province.

The researcher selected one male school and other one female school for control group and selected other school for experimental group which chosen by random way. The study revealed in Tow Way ANOVA there was statistically significant differences at 0, 05 levels were favor in the 10the grade student in history achievement test.

Theses differences were favor in experimental group who taught Eisenkraft inquiry Model. Additionally, the variable teaching method, six and interaction among them was in favor of experimental group by the mean score

(21, 81), while the mean score for control group was (16, 58). In addition, Tow Way ANOVA resulted on the post test for historical thinking skill as whole according to teaching method, six and interaction variable it showed there was statistically significant differences at 0,0 5 levels.

These differences were in favor of teaching method variable and favor for 10th grads experimental group mean score (20, 31), while the mean score for control group (15, 98).

The result of the study also showed there were no were statistically significant differences at 0, 05 level in the observation card. The statistically value was (0,222) this value is greater of 0, 05 level.